

PRÁTICAS DIDÁTICAS E PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS

AYUMI N. SHIBAYAMA
FRANCISCO CALVO DEL OLMO
KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA
(ORGS.)

Editora
UFPR

PRÁTICAS DIDÁTICAS E PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS



Reitor

Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora

Graciela Inês Bolzón de Muniz

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Rodrigo Arantes Reis

Diretor da Editora UFPR

Rodrigo Tadeu Gonçalves

Vice-Diretor da Editora UFPR

Rafael Faraco Benthien

Conselho Editorial que aprovou este livro

Allan Valenza da Silveira

Claudio José Barros de Carvalho

Diomar Augusto de Quadros

José Carlos Cifuentes

Margarete Casagrande Lass Erbe

Zélia Maria Marques Chueke

PRÁTICAS DIDÁTICAS E PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS

AYUMI N. SHIBAYAMA
FRANCISCO CALVO DEL OLMO
KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA
(ORGS.)

© Ayumi N. Shibayama, Francisco Calvo del Olmo e Karine Marielly Rocha da Cunha
(orgs.)

PRÁTICAS DIDÁTICAS E PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS

Coordenação editorial

Rachel Cristina Pavim

Revisão

Daniele Soares Carneiro

Revisão final

dos autores

Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa

Reinaldo Weber

Série Pesquisa, n. 386

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SISTEMA DE BIBLIOTECAS
BIBLIOTECA CENTRAL – COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

P912 Práticas didáticas e pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas e
culturas estrangeiras [recurso eletrônico] / Ayumi N. Shibayama,
Francisco Calvo Del Olmo, Karine Marielly Rocha da Cunha, orgs. –
Dados eletrônicos. – [Curitiba]: Ed. UFPR, 2021.
1 arquivo [333 p.]: PDF. – (Série pesquisa, n. 386)

Vários autores.
Inclui referências.
e-ISBN 978-65-87448-38-1

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 3. Comunicação em língua estrangeira. I. Shibayama, Ayumi Nakaba, 1978-. II. Calvo Del Olmo, Francisco Javier. III. Cunha, Karine Marielly Rocha da, 1979-. IV. Título. V. Série.

CDD: 407
CDU: 802.0:37

Bibliotecário: Arthur Leitis Junior - CRB 9/1548

ISBN 978-65-87448-38-1

Ref. 1021

**Direitos desta edição reservados à
Editora UFPR**

Rua Ubaldino do Amaral, 321
80060-195 – Curitiba – Paraná – Brasil

www.editora.ufpr.br

editora@ufpr.br

2021



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO:

LÍNGUA, CULTURA E INTERCULTURALIDADE / 7

EIXO 1:

PRÁTICAS DIDÁTICAS E PROPOSTAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS / 13

PRÁTICAS E DESAFIOS NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CELIN/UFPR: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA ENQUANTO FORMA DE APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS / 15

ITALIANO: UNA FINESTRA SUL MONDO ROMANZO: ATTIVITÀ INTERCOMPRESIVE PER LE LEZIONI DI ITALIANO LINGUA STRANIERA / 39

REFLEXÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ITALIANA POR MEIO DA ELABORAÇÃO DE DIÁRIOS AUTO-AVALIATIVOS / 51

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM UM CENTRO DE MULTICULTURALIDADE: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS E A EXPERIMENTAÇÃO DO ENSINO POR PROJETOS / 71

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NO CELIN-UFPR: DESAFIOS LANÇADOS NA EXPERIÊNCIA DO CURSO PILOTO / 91

PROPOSTA DE CONFECÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: DIRECIONAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS / 113

APROXIMANDO O INGLÊS DA VIDA REAL EM SALA DE AULA: UMA ATIVIDADE COMUNICATIVA PARA AS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA / 137

ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE RUSSO / 157

EIXO 2: PESQUISAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS / 171

LITERATURA E ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM LIVROS DIDÁTICOS ENTRE 1990 E 2010 / 173

O ENSINO DA LÍNGUA E CULTURA ITALIANA (LE): ALGUMAS REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA E INTERCULTURAL / 201

VARIANTES DO ESPANHOL NAS AULAS DE ELE: REFLEXÕES E PRÁTICAS DIDÁTICAS / 223

C'ERA UNA VOLTA A INTERCOMPREENSÃO NA UFPR: PRIMEIRA DÉCADA / 243

PROVAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA: RETROSPECTIVA DE UMA CAMINHADA / 281

ESPERANTO: UMA LONGA HISTÓRIA NO CELIN / 301

SOBRE OS AUTORES / 327

APRESENTAÇÃO: LÍNGUA, CULTURA E INTERCULTURALIDADE

A ideia da criação do Centro de Línguas da UFPR surgiu em uma das reuniões do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas no ano de 1995. Foi realizada uma votação interna na Assembleia e acabei sendo escolhida para o cargo de diretora. Em 1996, foi criado o CELIN ali mesmo, ao lado da Secretaria do DELEM: era uma sala improvisada onde hoje funciona o gabinete dos professores de língua polonesa. Logo, o Departamento de Literatura e Linguística (DELLIN) também se envolveu nas atividades que iriam beneficiar o curso de Letras como um todo.

Trabalhávamos naquela pequena sala, organizando os cursos, falando com os coordenadores de cada língua e atendendo ao telefone que começou a tocar furiosamente, porque logo as pessoas descobriram que poderiam estudar línguas na UFPR com qualidade e por um preço acessível.

O que o DELEM e o DELLIN queriam ao abrir o CELIN? Tínhamos em mente três objetivos muito claros: dar continuidade aos cursos de extensão das línguas minoritárias, já ofertadas pela UFPR, línguas essas ligadas à formação da população paranaense pela imigração mais recente: árabe, japonês, polonês, russo, ucraniano. Essas línguas só sobreviviam porque tinham esse apoio institucional de uma universidade pública e era preciso fortalecer esse trabalho, dando melhores condições aos professores e divulgando a oferta dessas línguas

para aumentar o número de alunos que pudessem se interessar por esses cursos.

O segundo objetivo era permitir o acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira moderna a mais gente: aos estudantes e funcionários da própria universidade e à população de Curitiba. Assim foram criadas as Coordenações de alemão, espanhol, inglês, italiano, francês e português para estrangeiros, ao lado das Coordenações das línguas minoritárias. Sabíamos que não se tratava de uma solução ideal que permitisse o livre acesso da língua estrangeira de forma gratuita. Para isso, seria necessário criar uma estrutura muito maior, com professores também concursados, mantidos pelo Ministério da Educação (MEC), sem custo nenhum para os estudantes. Mas consideramos que a criação do CELIN, mesmo assim, seria uma brecha no esquema desigual de formação da elite cultural da cidade. E foi o que aconteceu. Com as bolsas que dávamos para cada classe, com os intercâmbios com universidades do Mercosul, com o alojamento dos estudantes estrangeiros em casas de alunos nossos em troca de um semestre gratuito, íamos driblando as dificuldades.

O terceiro objetivo era criar uma escola-estágio, de aplicação, para os alunos das Licenciaturas de Letras, objetivo esse plenamente alcançado, pois nossos estudantes completam ainda hoje sua formação sob a orientação dos seus coordenadores específicos, tornando-se professores-pesquisadores. Assim, o CELIN tornou-se um laboratório de qualidade para que nossos alunos pudessem, mais tarde, abrir suas próprias escolas, trabalhar em cooperativas após deixar o CELIN ou continuar seus estudos em Linguística Aplicada. Muitos dos textos deste livro são a prova de que as reflexões de seus autores e autoras estão atreladas à sua atuação como professores de línguas.

Nesses vinte e três anos de existência do CELIN muita coisa aconteceu: o acolhimento dos estudantes latino-americanos e dos africanos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) para estudar português como língua estrangeira, os cursos de formação de professores, o aumento das línguas ofertadas – temos que lutar pela volta do guarani e do iorubá –, o número de bolsas, a ação humanitária para grupos em situação vulnerável, como haitianos, sírios, venezuelanos e outros. Mas, ainda assim, trabalhamos nas brechas, abrindo espaço onde é possível. Essa é um pouco a história deste centro que já recebeu muitas críticas por ter um caráter misto, com cursos grátis e outros pagos. Mas em meio às contradições em que vivemos, talvez por isso mesmo, pela luta constante em tentar continuar existindo e se reinventando, é que ele cresceu e se transformou, durante anos, numa referência nacional, não só de ensino e extensão, mas também de pesquisa na área da Linguística Aplicada.

Foi com grande prazer que, atendendo à solicitação dos autores deste livro, me dispus a escrever esta apresentação. Os artigos aqui presentes constituem reflexões e resultados de trabalho sério que reuniu teoria e prática a partir dos cursos de línguas e de formação de professores ofertados, ao longo dos anos, não só no Centro de Línguas mas também na Graduação e na Pós-Graduação de Letras da UFPR.

Em geral, a extensão, o elo entre a academia e a comunidade, entre a pesquisa e sua aplicação, não conta com o mesmo prestígio dos outros dois pilares da universidade pública, ensino e pesquisa. Há recursos menores, valorização acadêmica menor e, em contrapartida, luta muito maior. Este livro tem, portanto, a função, mesmo sem esse propósito, de fazer refletir sobre a importância da extensão dentro de uma universidade

pública. É a partir dela que chegamos mais perto da população e do que ela necessita. É o que nos permite rever questões teóricas para alcançar certos objetivos, certas urgências que nos são apresentadas.

A extensão se aparenta muito com a luta política, com a resistência contra o saber esvaziado que impede a sociedade de avançar. A extensão promove o diálogo, aceita a diferença e trabalha o corpo a corpo, une saber e fazer, conhecimento e sua aplicação. E também dá espaço para que o professor de línguas desenvolva seu trabalho de professor-pesquisador, sem que se estabeleça uma diferenciação entre reflexão e ação. Algo que faz muita falta na nossa educação em geral. É preciso valorizar aquele que põe a mão na massa, aquele profissional que enfrenta os desafios do ensino, aquele que inventa todos os dias, reelabora e não se furta à sua autoavaliação.

Os autores destes capítulos são professores-pesquisadores dessa ordem. E é por causa de gente assim que vem crescendo o interesse pelos estudos em Linguística Aplicada, área muito procurada na nossa pós-graduação atualmente. Esse crescimento faz com que estudos mais formais no campo da Linguística também estejam se aproximando das questões de ensino. Afinal, os pesquisadores das humanidades precisam encontrar meios de tornar suas falas acessíveis a todos e todas que trabalham com ensino, com a prática, com o acolhimento das pessoas na sociedade. Fazer essa aproximação torna os estudos menos autocentrados, menos enigmáticos e mais democráticos.

Temas como a intercompreensão, a literatura e a cultura, associadas ao ensino de línguas, à didática das várias línguas, incluindo o esperanto, sob diferentes perspectivas, o crescimento pelo interesse do português como língua estrangeira,

seu ensino a distância e para refugiados, tudo isso transforma este livro em matéria viva, atual, e como diz um dos autores, estamos longe do ponto final...

Boa leitura e mãos à obra, porque este livro é um convite ao trabalho reflexivo e inovador.

Curitiba, novembro de 2018.

Lúcia Peixoto Cherem

**EIXO 1: PRÁTICAS DIDÁTICAS E PROPOSTAS
EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E
CULTURAS ESTRANGEIRAS**

PRÁTICAS E DESAFIOS NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CELIN/UFPR: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA ENQUANTO FORMA DE APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

José Carlos Moreira

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo abordar os desafios que muitos professores precisam enfrentar e superar, através de suas experiências nas aulas de língua estrangeira, para obterem êxito no seu ensino e, conseqüentemente, no campo da pesquisa. No caso do FLE (francês/ língua estrangeira), parte-se da experiência do próprio autor em sala de aula, que com o apoio da sociedade e da instituição de ensino da qual ele fez parte, pôde entender e aprimorar, através de um olhar mais crítico, seu processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e convertê-lo numa ação mais satisfatória.

Primeiramente, o texto traz um resumo do processo histórico do ensino de línguas no Brasil, apontando também para sua importância no ensino de línguas estrangeiras, citando acontecimentos e fatos importantes que ilustram os passos dados e os avanços alcançados e não alcançados, bem como

apresenta as diversas metodologias utilizadas no Brasil para o ensino de línguas.

Para determinados autores metodologia está ligada à abordagem ou teoria utilizada em determinado período da história no ensino de línguas estrangeiras, porém quando se trata de métodos no ensino, o que se está falando tem a ver com os caminhos traçados para chegar a um resultado, que neste caso é a aprendizagem. Pode-se afirmar, então, que ensino e aprendizagem são palavras bem ligadas, porém independentes, sendo que ensinar não significa necessariamente que o outro irá aprender, isso depende de vários fatores. E se o ensino depende de métodos, o que são eles?

O método deve expressar [...] uma compreensão global do processo educativo na sociedade; os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 150)

O método é então uma sintonia de técnicas que obedecem a um determinado plano de estudos direcionados por uma abordagem ou modelo teórico que pode ser adotado em escolas públicas, particulares, cursos de línguas, e serve como material de base para o ensino de uma língua estrangeira.

Assim sendo, este estudo apresenta o ensino de línguas nas escolas públicas, as precariedades em vários sentidos, as dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de

uma língua estrangeira em contraponto com o CELIN-UFPR, que se apresenta como exemplo e possibilidade de curso de língua com qualidade, voltado para a comunidade acadêmica e externa, que funciona como escola de aplicação e oferece oportunidade de estágio com bolsa para os alunos de Letras da UFPR.

Finalmente, o capítulo apresenta, em forma de relato, a experiência do autor como professor de francês do CELIN-UFPR, cujas limitações e experiências dentro e fora da sala de aula estão divididas em: *experiências diretas* (MICCOLI, 2000), que se subdividem em *experiências pedagógicas* que dizem respeito aos métodos e materiais a serem utilizados em sala de aula, *experiências sociais*, sobre a interação do professor com os alunos em sala de aula, e *experiências afetivas*, nas quais os sentimentos que ocorrem em sala de aula passam pela postura, empatia, trabalho colaborativo e motivação; e *experiências indiretas* segundo Miccoli (2000), com suas categorias: *experiências contextuais*, que englobam o papel da língua francesa na sociedade e no CELIN-UFPR enquanto espaço físico e social, e *experiências conceituais* sobre as expressões de uma língua com relação à língua e cultura da comunidade linguística, mas também sobre o professor e suas crenças, decisões e experiências em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de língua francesa. Com essas experiências o professor avançou e amadureceu uma série de questões, como o próprio significado do que é aprender e ensinar.

As mudanças que ocorreram no processo educacional, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, fizeram com que a aquisição do conhecimento recebesse papel de destaque e importância (ARAÚJO; CESTARI; ROCHEBOIS, 2005). As técnicas, as metodologias e os métodos de ensino foram e são assuntos discutidos por

professores, linguistas e por psicólogos, conforme observa Maciel (2004), principalmente por envolver fatores que devem ser trabalhados nos alunos, como os afetivos, cognitivos e sociais.

AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA APLICADAS NO BRASIL

No que se refere à **metodologia**, a primeira que surgiu no ensino de língua estrangeira foi a **tradicional**. Germain (1993) explica que o ensino de línguas estava centrado principalmente nos conhecimentos e técnicas do professor e cabia a este definir e selecionar os assuntos de suas aulas. Ao aluno cabia apenas escutar e fazer as atividades solicitadas pelo docente, as quais, geralmente, eram de tradução e a utilização da gramática era primordial.

Em seguida, em meados do século XX, surgiu a **metodologia direta**, que buscava valorizar a oralidade, havendo momentos de utilização da gramática, porém o seu uso não era tão acentuado como ocorria na tradicional. A metodologia direta trouxe mudanças significativas, mas a relação entre professor e aluno não mudou muito, continuava a ser vertical.

Posteriormente, surgiu, nos Estados Unidos, a **metodologia áudio-oral**, que se centrava, sobretudo, na oralidade. Ela buscava um ensino gradual, condicionado a exercícios estruturais. O professor, como nas metodologias comentadas anteriormente, era bastante valorizado e cabia a ele elaborar os exercícios, que eram apresentados sem nenhum contexto, geralmente em frases soltas. Germain (1993) ainda explica que na segunda metade do século XX apareceu a **metodologia SGAV** (estrutural/global audiovisual), na qual havia a preocupação de se trabalharem as quatro competências de comunicação e desta-

cavam-se especialmente as atividades que envolviam a oralidade. O professor, nesta abordagem, era valorizado, mas não tanto como nas metodologias anteriores. Na SGAV, havia interação entre os alunos, o que fez com que fosse adotada em vários países. Germain (1993) esclarece que nesse mesmo período surgiu a **abordagem comunicativa**, a qual direcionava o ensino na utilização das quatro competências de comunicação (compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita) e o professor as desenvolvia conforme as necessidades dos alunos. Nessa abordagem, o foco da aprendizagem, além de centrar-se nos alunos, procurava também trabalhar as estratégias que eles utilizam para aprender determinada língua. Pode-se verificar que a abordagem comunicativa foi a que mais se aproximou de um ensino de qualidade e atualmente é a mais utilizada nas instituições de ensino, inclusive no CELIN-UFPR.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, desde 2000, discute outra **abordagem, a acional (atividades por tarefas)**, que se preocupa não somente em desenvolver atividades que envolvam as competências de comunicação nos alunos, como também em caracterizá-los como atores sociais, que desempenham vários papéis em sua comunidade e que devem saber agir nas mais variadas situações do seu dia a dia.

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Sabemos bem que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil passa por inúmeros desafios. No que diz respeito à escola pública, os professores entram em sala de aula conscientes das condições precárias, sem acreditar que possam fazer mais do que ensinar umas poucas coisas. A eterna anedota de que os alunos não saem do verbo *to be* no inglês faz parte do folclore do ensino

de línguas e parece imutável. Além disso, há a crença de que o estudante que não se expressa bem em português esteja fadado ao insucesso na aprendizagem de língua estrangeira. Dessa forma, a frustração parece inevitável. Mas, há que se questionar a quem interessa a manutenção da anedota e da crença.

A questão sobre as condições de ensino está fora do controle do professor em vista de estas serem determinadas por políticas públicas. Mas, a manutenção da anedota interessa a quem? Ao próprio professor que não precisa se capacitar e se profissionalizar para ensinar umas poucas coisas? A quem interessa a crença de que a maioria dos alunos brasileiros não aprenderá a se expressar bem na língua materna e por isso não pode ter acesso à aprendizagem de outra língua? À sociedade brasileira, que quer manter os alunos em um nível baixo de instrução?

Essas são perguntas difíceis, mas que precisam ser parte de uma agenda de questões que busquem aprofundar o nível de reflexão do professor para que ele mesmo possa buscar a superação de sua frustração através de ações que o levem à contramão de anedotas e crenças que fazem parte do folclore do ensino de línguas no Brasil.

Nesse cenário, o CELIN-UFPR, por ser uma entidade sem fins lucrativos e com preços mais acessíveis do que a maioria dos cursos de línguas, ao longo dos seus mais de 20 anos, tenta oferecer à comunidade acadêmica e externa a possibilidade de se aprender uma língua estrangeira com qualidade, oferecendo bolsas para alunos, funcionando como uma escola de aplicação para estudantes de Letras da UFPR, que já nos últimos anos da graduação em Letras, têm a oportunidade de iniciar sua carreira docente lecionando no CELIN-UFPR e recebendo uma bolsa de 20 ou 30 horas durante 2 anos, sendo

que após esse tempo ele passa a ser professor cooperado na Instituição e com isso, estará apto para o mercado de trabalho, sendo assim que o Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná vem cumprindo um papel fundamental para transformar essa realidade de descrédito no ensino de línguas no Brasil, já que oferece essa grande oportunidade aos futuros professores de línguas, que poderão lecionar em escolas públicas e particulares.

Quando comecei a lecionar no CELIN-UFPR (Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná – UFPR) em março de 2001, ainda como estagiário de Letras, minha concepção de ensino de língua francesa era diferente, pois imaginava que bastava saber das competências que se exigia para dominar a língua para ensinar francês, porém com o passar do tempo fui percebendo que o professor de francês se depara com o desafio de superar muitas limitações inerentes ao exercício profissional, limitações estas ligadas a questões dentro e fora do ambiente da sala de aula, já que ensinar uma língua estrangeira em sala de aula envolve professores e alunos e suas vivências tanto internas (MATTOS, 2000; CONCEIÇÃO, 2004; PORTO, 2003) como externas (NEFFA, 2004; CUNHA, 2005) ao ambiente em questão e estas contribuem para compreender melhor a natureza sociocultural do processo de ensino e aprendizagem de língua francesa.

O que pude perceber ao longo desses anos é que as experiências que temos em sala de aula ocorrem de diversas maneiras. As que ocorrem nesse ambiente, segundo Miccoli (2000, 2003), são experiências *diretas*, pois advêm de atividades propostas pelo professor em sala de aula. As experiências que têm origem fora da sala de aula, mas que influenciam o que acontece dentro dela são as experiências *indiretas*, devido à im-

portância que possuem para explicar o que sucede em sala de aula. Confesso que com o passar do tempo é que fui me dando conta dessa realidade.

As *experiências diretas*, segundo Miccoli (2000), se dividem em três categorias, a saber: as experiências *pedagógicas*, as experiências *sociais* e as experiências *afetivas*. As *experiências pedagógicas* incluem os relatos de decisões sobre o ensino de língua francesa em sala de aula, sobre que método utilizar, que materiais disponibilizar para os alunos, o que e como trabalhar determinado tema – no caso do CELIN-UFPR, desde o início já se previa um livro didático em francês para as aulas e a questão era como utilizá-lo da melhor forma, também que outros materiais trazer para os alunos e como abordar determinado assunto que foi compartilhado com outros professores, tanto nas reuniões pedagógicas quanto fora delas. Dessa forma pude iniciar minha experiência pedagógica. As *experiências sociais* unem em uma categoria as descrições sobre a interação com alunos na sala de aula, sobre como os alunos de FLE (Francês/ Língua Estrangeira) interagem entre si, o que eles trazem de conhecimento de mundo para a sala de aula, seus relatos e experiências. Outra situação com a qual tive que me deparar era como interagir com os alunos e tentar aproveitar aquilo que eles já sabiam sobre a língua francesa, sobre suas vivências, seu conhecimento de mundo. As *experiências afetivas* agregam referências a sentimentos de professores e alunos que afloram na sala de aula, desde a postura do professor, sua empatia para com o aluno e vice-versa, e ainda o espírito colaborativo. Num terceiro momento pude perceber também como era importante olhar para o aluno com um olhar de alguém que estava ali para compartilhar conhecimento. Em todos os momentos da aula comecei a perceber que nós, professores, falamos ao aluno,

mas nem sempre o escutam, e que o aluno tem sua história, sua visão de mundo. Presenciei inúmeras vezes o fato de que meus alunos traziam algo novo para as aulas, e com isso, fizeram-me refletir sobre a minha própria experiência didática e profissional, e inclusive, conseguiram provocar mudanças em mim enquanto professor de francês e na própria turma.

Nesse sentido, nossos gestos são sempre observados e, da mesma forma que deixamos as nossas impressões, o aluno deseja deixar as suas; no fundo o que ocorre é uma constante negociação de ambas as partes em diversas situações. As impressões que deixamos podem virar digitais na identidade do aluno, mas a recíproca também é verdadeira. Assim como os alunos observam o professor em toda sua maneira de ser, nós também observamos o aluno. No espaço da sala de aula, o professor, muitas vezes, não será o modelo, pois acredito que ninguém está na sala de aula para ser moldado, ainda que o professor seja um elemento importante, sendo portanto a responsabilidade, naturalmente, bem grande.

Quanto às experiências indiretas (MICCOLI, 2000), estas se repartem em duas categorias, as *experiências contextuais* e as *conceituais*. As que agregam as *experiências contextuais* fazem parte da categoria que reúne relatos sobre o papel da Língua Francesa na sociedade e suas consequências no ensino de línguas. No final da década de 1990, vários fatores contribuíram para o crescimento do francês no Paraná: a vinda da Renault¹ para Curitiba, e de tantas outras empresas para o Paraná, bem como os acordos e convênios feitos entre a UFPR e a PUC-PR com universidades francesas e a demanda de imigração para o

1 A vinda da montadora Renault para o município de São José dos Pinhais/PR em 1998 trouxe mudanças no tecido urbano e induziu a adoção

Quebec, e atualmente a presença dos haitianos em Curitiba, o que de certo modo vem influenciando a instituição onde o professor leciona e sua sala de aula, neste caso o CELIN-UFPR enquanto espaço físico e social, tudo isso conjugado com o tempo de ocupação da sala de aula e as atividades desenvolvidas dentro dela.

Já *as experiências ou metáforas conceituais* – Kövecses (2010, p. 242) e Lakoff (2006) – consideram a compreensão mais profunda do uso figurativo de palavras e expressões numa língua estrangeira e sua conexão com expressões, com a cultura e a história de uma comunidade linguística onde se encontram também as referências dos professores a crenças ou teorias oriundas de sua prática, formação, ou de sua experiência como ex-estudante. As experiências ou metáforas conceituais influenciam as decisões pedagógicas do professor. E com isso são diversas as implicações que essas práticas apontam, buscando problematizar o significado dessas experiências para o ensino e a aprendizagem de língua francesa e a pesquisa em linguística aplicada.

de instrumentos legais para a regularização da instalação. Dos 23 municípios da região metropolitana de Curitiba, São José dos Pinhais apresentou-se "vacionado" ao empreendimento e, com isso, as escolas de línguas indicaram um aumento nas matrículas. Com uma incorporação tendenciosa, um dos anúncios de uma escola na época dizia: "Venha aprender francês, a Renault te espera". (GARCÍA, 1996).

EXPERIÊNCIAS DIRETAS

Experiências Pedagógicas

Na categoria das *experiências pedagógicas* podemos citar vários momentos: abordagem ao ensino de francês em sala de aula, material didático, dificuldades na integração das quatro habilidades, uso de novas tecnologias, bem como avaliação da aprendizagem. Essas experiências referem-se à importância de se ter uma abordagem clara para o ensino de FLE (Francês/ Língua Estrangeira) em sala de aula. O que se percebe é que há ainda muitos professores trabalhando com a abordagem tradicional, i.e., o ensino de gramática e vocabulário de FLE e de outras línguas como base do trabalho em sala de aula. Em pleno século XXI é inconcebível ainda não termos ultrapassado a concepção de língua apenas como um sistema estrutural – ainda que também o seja – que precisa ser aprendido como um conhecimento sem aplicação, sem contexto. No CELIN-UFPR, procuramos desde o início compartilhar experiências de materiais autênticos, de jornais, revistas, panfletos, vídeos, *blogs*, *websites*, para que possamos explorar e aproveitar ao máximo toda essa gama de oportunidades complementares ao livro didático, sem deixar de trabalhar a gramática, porém de uma forma mais reflexiva, e por fim, a questão da Interculturalidade no ensino de línguas com ênfase na reflexão sobre os aspectos culturais, relacionados ao cotidiano e em relação às outras culturas abordadas, já que o CELIN-UFPR também se propõe a isso.

Dessa forma, o papel do material didático deve ser discutido para que o professor não se sinta nem preso ao livro nem perdido sem ele. Para tal, o professor deve desenvolver uma nova visão do material, i.e., o livro deve servir de apoio, deixando de ser um instrumento de controle às suas ações em sala

de aula. O professor deve ver o livro como uma possibilidade para o ensino de FLE e não como a determinação do que fazer em sala de aula. Tais materiais complementares trazidos para o ensino de LE servem para envolver o aluno no aprendizado, e assim se consegue acelerar a aprendizagem o engajando mais, chamando à participação e ao protagonismo em sua atividade – exemplo disso seria a elaboração de textos a partir de um trabalho com HQs (histórias em quadrinhos), ou como se diz em francês, BDs (*bande dessinée*), que envolve uma linguagem rica e complexa, com informações implícitas e explícitas que favorecem o gosto pela leitura desse gênero literário, e que é capaz de tornar o aluno ativo, crítico e habilidoso para com o mundo que o rodeia, além de motivar o aprendizado e a leitura, bem como levar o aluno a conhecer a cultura do Outro, a olhar para o Outro e se descobrir, sendo este o caminho para a Interculturalidade. Sei que isso exige dedicação, busca e pesquisa, mas faz-se necessário e é de grande utilidade para os alunos numa sala de aula.

Experiências com o uso de novas tecnologias

Ao longo desses 15 anos trabalhando no CELIN-UFPR como professor e como assessor de francês, muita coisa mudou, passamos assim à fase do uso de novas tecnologias em sala de aula, que pode funcionar como um apoio didático interessante para o professor. Acredito ser importante o uso de novos materiais, através de computadores, vídeos, da Internet, *blogs*, plataformas como o Moodle, enfim, com tanta tecnologia, tantos recursos hoje em dia, a aula de francês não deveria ser monótona, enfadonha, desde que não se faça uso exagerado desse material. O uso de novas tecnologias deve ser discutido

de forma que aqueles professores que têm acesso a esses recursos façam melhor uso deles. Quanto a sua não disponibilidade, é preciso assegurar ao professor que um bom ensino não depende de vídeos ou computadores, e na medida do possível o CELIN-UFPR foi também se modernizando e aderindo aos novos equipamentos e novas tecnologias. No entanto, por mais na moda que estejam esses novos recursos, por si mesmos eles não garantem nada, pois a criatividade do professor aliada a novas tecnologias é que podem fazer com que a aula seja bem-sucedida, o que seria interessante de se compartilhar, mas por outro lado, a ausência dessas tecnologias não deve ser usada como justificativa para um ensino que deixa a desejar.

Experiências na avaliação da aprendizagem

A experiência da avaliação merece uma atenção especial devido à sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Um processo avaliativo malconduzido pode levar a decisões errôneas sobre o que de fato acontece. Resultados que não vão ao encontro da expectativa do professor fazem com que ele não acredite na avaliação como instrumento de informação. O professor deve ser auxiliado e orientado em relação a procedimentos de avaliação que estão fora de seu controle por serem impostos seja pela instituição, seja pela abordagem educacional implementada. Além disso, a avaliação tem que ser apresentada ao professor como muito mais do que uma maneira de se chegar a uma nota cujo significado é tão obscuro para quem a recebe quanto para quem a dá. O que temos discutido ultimamente no CELIN-UFPR é que o aluno não deve ser avaliado somente pelas provas escritas e orais determinadas pelo curso, já que são aplicadas em dois momentos específicos durante o

semestre. A participação do aluno em aula através de diálogos com os colegas, suas opiniões a respeito de determinado tema, sua produção escrita fora da aula, bem como aquilo que ele possa acrescentar ao conteúdo em suas apresentações em sala através de *exposé*, por exemplo, no trabalho em grupo, que fazem parte de seu conhecimento de mundo e de sua experiência de vida, podem e devem compor também a avaliação em ensino e aprendizagem de FLE.

Experiências Sociais

Esta é a segunda das três **categorias diretas**. Nessa categoria estão as experiências que se referem ao domínio social, i.e., às maneiras como o professor percebe seu papel e ao desafio de seu relacionamento com seus alunos na sala de aula. Nesse sentido, no CELIN-UFPR, é um tema de discussão que sempre vem à tona, e isso aparece nas observações de aula feitas por nossos estagiários, e aqui devemos considerar as experiências que refletem como os professores se veem. As experiências ao longo do tempo no Centro de Línguas permitem que se aprecie como o papel de professor é desempenhado na sala de aula. O papel do professor deveria ser o de encorajar os alunos a manterem uma postura comunicativa, descontraída e esforçada, para que invistam uma grande dose de esforço pessoal no alcance do objetivo proposto. Entretanto, nas experiências pedagógicas vimos, muitas vezes, o professor como aquele que está no controle da sala de aula, como aquele que centraliza tudo o que acontece. Os alunos respondem ao que ele pede, fazem o que ele propõe e se dirigem sempre a ele. Dessa forma, o professor não permite ao aluno um papel mais ativo e autônomo em sala de aula, o que deveria ser uma prática em

ensino e aprendizagem de FLE. Esse papel controlador deve ser discutido para que o próprio professor use melhor suas habilidades e energia. Abrir mão do controle, adotar um papel que permita aos alunos uma contribuição mais significativa às atividades de sala de aula, deixar de ser o ator na sala de aula para ser o observador das realizações dos alunos são iniciativas que devem ser encorajadas para que tais alunos sejam mais bem-sucedidos, revendo inclusive o papel passivo deles em sala de aula, justamente por estarem diante de uma língua estrangeira, o que já se torna desafiador. Um professor que se propõe a um papel mais interativo, orientador e observador testemunhará mudanças positivas em sua sala de aula. Num exemplo bem prático, quando o professor se encontra diante de um documento proposto pelo método, que pode ser um texto, uma página de revista, cartão postal, convites de casamento, aniversário, imagens de estabelecimentos, hotéis, paisagens, monumentos etc., seria interessante, antes de tudo, provocar o aluno com perguntas como: Que tipo de documento é esse? O que determinada imagem revela? Onde foi publicado tal texto? Quem o escreveu? Quando? O que você sabe a respeito, qual é o tema do texto, da(s) imagem(ns)? Tal abordagem, denominamos *découverte* ou abordagem periférica, na qual o aluno descobre o documento antes mesmo de entrar nele, o que traz à tona o conhecimento de mundo do aluno, tornando-o mais participativo e autônomo, e não simplesmente passando diretamente às perguntas propostas pelo método sem explorar antes o documento, sem considerar o que o aluno sabe e pensa a respeito de determinado assunto.

Experiências na interação com os alunos

A adoção de uma prática interativa, com atividades em pequenos grupos, que podem ser a discussão de determinado assunto, emitir opinião, o diálogo em determinada situação, falar de gostos e interesses, falar de si mesmo, de sua profissão, de sua família, amigos, isso tudo de forma envolvente, acredito trazer uma “energia” extra para as aulas: a interação com alunos pode ser satisfatória. Nessa interação, podemos perceber experiências com alunos colaboradores, apesar de observarmos também os que resistem às propostas de atividades didáticas em sala de aula, criando dificuldades para o professor, que muitas vezes necessita fazer outro tipo de abordagem para tentar alcançar esses alunos.

A prática tem mostrado, como indica Miccoli (2001), que a relação entre professor e aluno deveria mudar para uma relação mais próxima, de conhecimento compartilhado, para se deixar de ver o aluno como alguém que precisa ser alimentado (sentido etimológico da palavra aluno) para se pensar no aluno como alguém que busca alguma coisa através de sua participação em uma atividade sociocultural, i.e., o ensino e a aprendizagem de Língua Francesa em sala de aula. Uma interação que acredite na capacidade do aluno em superar suas dificuldades terá importantes consequências para a maneira como o ensino será abordado e como a aprendizagem acontecerá. Esse é um assunto que merece ser discutido com professores para que a interação entre professor e aluno possa evoluir dentro da sala de aula.

Experiências Afetivas

Esta é a última categoria das **experiências diretas**. O critério para incluir uma experiência nesta categoria, além da origem na sala de aula, é referir-se ao lado afetivo ou emocional do exercício profissional na sala de aula. E nesse caso devemos contar com as experiências de motivação e interesse do professor no seu trabalho e com o seu esforço para superar os desafios do exercício profissional, seja na preparação das aulas ou na forma de conduzi-las. O professor é aquele que deve manter um entusiasmo constante para influenciar os alunos, precisa manter-se também atualizado, interessar-se por apresentações, temas e palestras ligados a sua profissão, nesse caso a Língua Estrangeira, o que o faz garantir seu conhecimento, criatividade, atualização e valorização da sua profissão. Caso contrário, o professor estará fadado a experiências repetitivas, ultrapassadas e desmotivadoras em sala de aula.

Manter a motivação do professor e orientá-lo em seus esforços para sua contínua profissionalização é uma questão que merece discussão. O compartilhar de experiências de professores em condições de ensino que deixam a desejar pode ser uma maneira de manter a motivação e de incentivar outros professores em situações semelhantes. Uma ação nessa direção pode ter um efeito positivo e ser uma maneira de aumentar a autoestima do professor, contribuindo, em última instância, para sua maior qualificação e consequente profissionalização.

EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

As experiências indiretas, apesar de externas à sala de aula, têm influência sobre o que o professor nela vivencia. As-

sim como na identificação das experiências de alunos, dois tipos de experiências foram identificados e categorizados como experiências *contextuais* e experiências de *crenças*. As de natureza contextual, segundo Miccoli (2003) incluem a influência que o meio em que o professor leciona imprime à sua ação na sala de aula, nesse caso o próprio ensino de FLE, o CELIN-UFPR, a UFPR, conversas com professores de francês, de outras áreas e com falantes nativos. Já as experiências que refletem *crenças*, experiências vivenciadas por professores ao longo de sua vida profissional, são também responsáveis por várias das decisões dos professores em relação às atividades pedagógicas em sala de aula. Os professores de francês do CELIN-UFPR em sua formação são levados muitas vezes a terem um olhar mais crítico em relação a determinadas situações do cotidiano.

Como o primeiro dos dois tipos de experiências indiretas, **as experiências contextuais** (MICCOLI, 2001) incluem as referências ao ambiente em que a aprendizagem acontece. No nível macro, as experiências *extrainstitucionais*, nas quais os professores fazem referência à sociedade brasileira e às políticas públicas para o ensino de FLE, têm influência no que acontece em sala de aula. No nível micro, na sala de aula, onde se encontram as demais subcategorias: *a experiência do professor e dos alunos, turmas muitas vezes grandes, heterogêneas e o tempo*, ocorre uma experiência marcante para o ensino de FLE.

Levar professores a refletir sobre o que podem e o que não podem controlar em relação à sua profissão é uma questão relevante para professores em exercício ou em formação. Essas experiências que influenciam o que acontece dentro de uma sala de aula de língua francesa, além de objeto de discussão, reflexão e vivência, podem contribuir para, mais tarde e em longo prazo, uma mudança no contexto fora da sala de aula.

Experiências Metafóricas ou Conceituais

Alunos iniciantes são mais motivados

Tais experiências consideram palavras, expressões, cultura e história de determinada comunidade linguística, bem como as crenças dos professores, sua prática, formação, o que influencia as decisões pedagógicas do professor.

Diversas experiências refletem a crença de que os alunos mais jovens são mais interessados, participativos e motivados. A recorrência de experiências de professores que lecionam FLE a jovens alunos que demonstram mais entusiasmo para aprender faz com que esses professores acreditem que é natural a motivação nessa idade. Será que alguém já se perguntou o que poderia fazer diminuir a motivação natural de quem quer aprender? A experiência recorrente de que o aluno iniciante é mais motivado do que aquele já em processo mais avançado de aprendizagem merece uma explicação que pode vir da confirmação de uma destas hipóteses: o aluno iniciante é mais jovem e mais aberto à aprendizagem, isso é fato, mas certas atividades em sala de aula podem fazer com que o aluno inicialmente motivado, ao invés de se sentir instigado, sinta-se desencorajado, ainda que por determinado período. Será que à medida que a aprendizagem não é desafiante o aluno pode perder sua motivação por determinado tempo? O que temos visto ao longo desses anos no CELIN-UFPR são alunos que, apesar das dificuldades com a língua francesa, conseguem ter determinada autonomia, sem contar que eles têm sua história, experiências próprias de vida e, portanto, são capazes de se automotivar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a apresentação das diversas metodologias adotadas no ensino de línguas estrangeiras, do ensino de línguas no Brasil e das categorias diretas de Miccoli (2000, 2001, 2003), i.e., as *pedagógicas*, as *sociais* e as *afetivas*, e das categorias indiretas, i.e., as *contextuais* e *metafóricas ou conceituais*, podemos dizer que todo esse contexto faz parte dos desafios que os professores precisam superar para ter sucesso no ensino de línguas estrangeiras, já que todo esse processo tem reflexo na sala de aula.

Dessa forma, fica visível que o ensino de FLE não acontece em um vácuo contextual; ao contrário, o ensino é fortemente marcado pelas decisões do professor, pela interação com os alunos e pelo apoio da sociedade e da instituição. Assim, o ensino de FLE em sala de aula só pode ser compreendido como uma complementação entre as diversas experiências aqui apresentadas e que influenciam as tomadas de decisão do professor antes de entrar em sala e o que acontece na sala de aula a partir de sua postura em relação às atividades que irá programar para seus alunos.

Desse modo as experiências pedagógicas que os professores vão adquirindo com o tempo nos mostram que a abordagem feita da língua-alvo, acompanhada do material didático, contribuem para o desenvolvimento de uma ou mais habilidades no uso da língua francesa, em que as novas tecnologias e a avaliação da aprendizagem são uma preocupação comum dos professores, o que sempre se tem discutido nas reuniões pedagógicas no CELIN-UFPR. Isso posto, a relação professor-aluno em sala de aula passa por experiências sociais que revelam como o professor se vê e como ele vê o aluno. Inclui também a

natureza da interação entre eles: se colaborativa ou conflituosa. Quando a interação é colaborativa, o professor a aprecia como positiva para a aprendizagem; quando negativa, materializa-se na indisciplina (rejeição) ou não participação. Essas experiências têm reflexo na questão da afetividade em sala de aula, que lida com o universo das emoções. Por um lado, encontramos relatos de professores que adoram o que fazem e que conseguem superar desafios tirando dinheiro de seu próprio bolso para manter algum nível de satisfação com o trabalho em sala de aula. Há também experiências frustrantes, que estão fora do controle do professor. A categorização das experiências de professores de língua estrangeira é uma tentativa de compreender melhor o desafio do ensino dessa língua em sala de aula.

A discussão das implicações do que as minhas experiências, aliadas a relatos de professores de francês do CELIN-UFPR², ao longo desses anos nos revelam abre uma agenda de experiências importantes para nossa formação no campo pedagógico e da pesquisa em Linguística Aplicada. Finalmen-

2 Muitos professores de francês do CELIN-UFPR relatam que vários de seus alunos vêm para a sala de aula de francês com algum conhecimento de inglês e espanhol, o que pode facilitar a aprendizagem de uma terceira língua estrangeira; outros informam que as alunas de francês são mais dedicadas que os alunos no que se refere às tarefas extraclasse; outros ainda afirmam que muitos alunos têm problemas de escrita em língua materna, o que interfere diretamente na língua estrangeira; há relatos de que alunos mais velhos têm certa dificuldade de domínio da oralidade em língua estrangeira em relação aos mais jovens, porém seus textos são mais consistentes, melhor elaborados. Finalmente, muitos professores afirmam que alunos que já foram à França ou tiveram algum contato com franceses conseguem ter uma visão mais realista da língua e da cultura francesas, ou seja, possuem menos representação, estereotipada ou não, da língua e da cultura do Outro, que pode ou não de certo modo interferir na motivação e no percurso que o aluno fará ao longo do curso de FLE.

te, temos convicção de que é através da experiência em aula e da pesquisa que se pode almejar um melhor conhecimento do que acontece em sala de aula e contribuir para que o ensino de línguas estrangeiras seja menos conflituoso e mais satisfatório para os professores.

REFERÊNCIAS

AMORAS, A. V. Principais metodologias de ensino de Francês Língua Estrangeira. *Estação Científica* (UNIFAP), v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/viewarticle/969>. Acesso em: jul. 2015.

ARAÚJO, G. C. de; CESTARI, W. dos S.; ROCHEBOIS, C. B. O ensino da língua francesa em cursos pré-vestibulares voltados para a comunidade carente. In: CONGRESSO DE LETRAS: DISCURSOS E IDENTIDADE CULTURAL, 5., Caratinga, 2005. p. 111-113. *Anais...* Disponível em: <http://200.202.200.24/ojs/index.php/unec02/article/viewFile/259/336>. Acesso em: 5 jul. 2015.

BESSE, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier/Credif, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADRE Européen Commun de Référence pour les Langues. Conseil de la Coopération Culturelle, Division des langues vivantes. Strasbourg; Paris: Didier, 2000.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário*: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – UFMG, Belo Horizonte, 2004.

CUNHA, N. B. da. *Experiências de aprendizagem*: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala de aula de alunos de Letras/Inglês em

uma instituição particular de ensino superior. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UFMG, Belo Horizonte, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier, 1991.

GARCÍA, F. S.; RIBEIRO, A. C. T. City Marketing: a nova fase de gestão da cidade no final do século. In: REIS, E.; ALMEIDA, M. H. T. de; FRY, P. (orgs.). *Política e cultura: visões do passado e perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Hucitec/ ANPOCS, 1996.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

GIRARD, D. *Lingüística aplicada e didáctica das línguas*. 3. ed. Lisboa: Es-tampa, 1997.

HISTÓRIA do CELIN. Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>. Acesso em: jul. 2015.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18670/18670.PDF>. Acesso em: jul. 2015.

LAKOFF, G. Conceptual Metaphor: The Contemporary Theory of Metaphor. In: GEERAERTS, Dirk. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin, 2006. p. 185-238. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18670/18670.PDF>. Acesso em: jul. 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1994.

MACIEL, K. D. Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira e seus princípios teóricos. *Boletim Intercultural*, Rio de Janeiro, APA-RIO, 2004.

MATTOS, A. M. de A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visãoêmica*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UFMG, Belo Horizonte, 2000.

MICCOLI, L. *A Deeper View of EFL Learning: Students' Classroom Experiences*. *Claritas*, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.

_____. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, Eliana Amarante de Mendonça; OLIVEIRA, Paulo Motta; BENN-IBLER, Veronika (org.). *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALEUFMG, 2001. p. 123-140.

_____. Individual Classroom Experiences: A Socio-Cultural Comparison for Understanding EFL Classroom Learning. *Ilha do Desterro*, v. 41, n. 1, p. 61-91, 2003.

NEFFA, C. de S. A. *A cultura de avaliar de um professor/coordenador de disciplinas de LE: um estudo de caso no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UFMG, Belo Horizonte, 2004.

PORTO, C. V. *Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação de aprendizagem: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UFMG, Belo Horizonte, 2003.

ITALIANO: UNA FINESTRA SUL MONDO ROMANZO: ATTIVITÀ INTERCOMPRESIVE PER LE LEZIONI DI ITALIANO LINGUA STRANIERA

Sara Valente

INTRODUZIONE

In un mondo sempre più plurale, sarebbe interessante cominciare a “piantare”, nei corsi di lingue straniere, il seme della curiosità per le lingue che appartengono alla stessa famiglia della lingua studiata. Per esempio, l’italiano è figlio del latino e fratello del francese, catalano, spagnolo, portoghese e rumeno. Perché allora non usare le lezioni di italiano lingua straniera anche per affacciarsi sul mondo delle altre lingue romanze?

In quest’articolo verranno presentate alcune possibili attività d’intercomprensione tra lingue neolatine da integrare ai corsi di italiano lingua straniera. Più dettagliatamente, in un primo momento, l’italiano apparirà come un frammento all’interno di un grande e ricco mosaico linguistico. In un secondo momento, verranno proposte delle attività per concentrarsi più specificatamente sulle sfumature culturali e sociolinguistiche del frammento “italiano”. L’importante è non perdere di vista il panorama dell’insieme del mosaico e quindi stuzzicare l’appetito degli studenti verso le altre lingue sorelle dell’italiano.

Prima di andare avanti conviene specificare cosa intendiamo con il termine “intercomprensione”: per “intercompren-

sione” intendiamo “un mode de communication où chacun s’engage à comprendre la langue de l’autre et à se faire comprendre dans sa(ses) langue(s) romane(s) de référence” (CARRASCO PEREA; DEGACHE; PISHVA, 2008, p. 64).¹ In altre parole: si parte dal presupposto che se gli studenti possiedono nel loro repertorio linguistico una lingua romanza, sia essa lingua materna o no, possono comunicare con locutori di altre lingue della stessa famiglia dal momento in cui ognuno s’impegna a capire ricettivamente la lingua dell’altro. Non bisogna per forza essere capaci di *parlare* la lingua dell’altro, ma di capirla e di esprimersi nella propria lingua di referenza in modo semplice e trasparente per permettere all’altro locutore di comprenderci.

Le attività presentate di seguito sono il frutto di un corso di estensione di trenta ore d’iniziazione all’intercomprensione dal titolo “Intercomprensione: ponte tra le lingue romanze”, realizzato nel secondo semestre dell’anno accademico 2014-2015 all’Università Federale del Paraná, in Brasile. Il suddetto corso, animato dalla sottoscritta, da Javier Marquez e coordinato dalla Professoressa Karine Marielly Rocha da Cunha, ha avuto un pubblico principalmente brasiliano per cui le attività sono state pensate per un pubblico di lingua materna portoghese del Brasile. Le attività realizzate durante le lezioni si sono concentrate sulla scoperta del catalano, francese, italiano, spagnolo e portoghese e sono state la materia prima di un metodo d’intercomprensione che ho redatto affinché altri professori possano usare il materiale così testato. Per questioni di limitazione di spazio le attività complete, accompagnate dalle

1 Traduzione personale: “un modo di comunicazione in cui ognuno s’impegna a comprendere la lingua dell’altro e a farsi capire nella(e) sua(e) lingua(e) romanza(e) di riferimento”.

soluzioni, non sono allegate al presente articolo, ma accessibili sulle piattaforme citate in nota.² In questo modo mi auguro che se tra i lettori ci saranno dei professori d'italiano lingua straniera in Brasile, essi potranno servirsi di alcune di queste idee.

L'ITALIANO PER SCOPRIRE LA ROMANOFONIA

I attività per rompere il ghiaccio

Per rompere il ghiaccio, è consigliabile introdurre il tema dell'intercomprensione in un modo dinamico e ludico, per esempio portando in classe delle foto di cartelli in cui gli studenti in viaggio nei paesi delle lingue sorelle potrebbero facilmente imbattersi: pubblicità, informazioni, cartelli stradali, slogan di manifestazioni. È importante insistere sull'autenticità dei supporti perché è sintomo di motivazione per gli studenti. Il massimo sarebbe trovare dei materiali autentici e ironici, affinché l'attività generi un clima didattico propizio alla scoperta e all'apprendimento. Una volta selezionate le foto, è bene non fornire agli studenti altri indizi oltre a quelli già presenti nei supporti. Tanto più l'insegnante può, innanzitutto, orientare a una lettura globale del materiale (dove è stata scattata la foto? Quali sono gli elementi caratteristici della foto?). In seguito può guidare la classe alla comprensione del significato del cartello e poi all'identificazione della lingua. Eventualmente possono essere fatte delle considerazioni sull'ironia presente nelle foto. In questo modo ludico, gli studenti – che forse hanno una lingua latina come lingua materna (come nel contesto in cui

2 Il manuale menzionato è parte del lavoro finale di master ed è disponibile su <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40260> vol. II e sulla piattaforma facebook <https://www.facebook.com/iclatinas?fref=ts>

le attività sono state testate, in Brasile) e che già hanno qualche nozione d'italiano lingua straniera - si renderanno conto di quanto riusciranno in un modo relativamente semplice, grazie al contesto, a decifrare e comprendere dei messaggi in lingue che non hanno mai studiato formalmente. Questo li motiverà parecchio e li farà assaporare come l'italiano può fungere da ponte per raggiungere le altre lingue romanze.

II attività per sottolineare la dinamicità delle corrispondenze lessicali

Si può continuare con un'attività che fa riflettere sulle trasparenze lessicali tra le lingue romanze. Leggendo una lista di titoli di film internazionalmente conosciuti, ci si renderà presto conto che esistono delle corrispondenze evidenti come "amore" o "rosa" che sono praticamente uguali in tutte le lingue romanze, mentre altre parole, come "giornata" in italiano assomiglia a "journée" in francese, ma è diversa da "dia" in catalano, spagnolo e portoghese. Quest'attività fa emergere chiaramente quanto le lingue siano fluide e dinamiche nelle relazioni che intessono tra di esse: talvolta tra l'una e l'altra c'è un'amicizia strettissima, quasi di simbiosi, presentando esattamente gli stessi vocaboli, e invece altre volte le stesse lingue si possono dimostrare molto distanti. Anche se spesso la geografia ha il suo peso nella distribuzione delle corrispondenze lessicali (per cui si parla di "blocco iberico" tra portoghese, spagnolo e catalano), non è una regola sempre valida. "Le continuum géographique n'est pas toujours respecté et chaque langue peut faire des choix

particuliers, se trouvant ainsi isolée des autres.” (BONVINO; CADDEÓ; VILAGINÉS SERRA; PIPPA, 2011, p. 68).³

Lo stesso supporto (la lista di titoli di film in più lingue) può essere un ottimo pretesto per fare delle osservazioni di tipo più grammaticale. In particolare si presta ad affrontare la questione degli articoli determinativi in tutte le lingue romanze trattate, con un focus speciale sulle particolarità dell'italiano, le cosiddette “preposizioni articolate”, cioè la contrazione tra gli articoli determinativi appena scoperti e la preposizione *de*.

Siccome si è trattato il tema della dinamicità delle corrispondenze lessicali, potrebbe essere interessante introdurre il concetto di “lessico panromanico” ovvero il vocabolario presente in quasi tutte le lingue romanze. Il professore tedesco Meissner identifica varie categorie di lessico panromanzo, a seconda del numero di lingue latine in cui esistono le stesse parole. Per esempio “aqua” (latino) è una parola che esiste in quasi tutte le lingue romanze, la cui forma si è mantenuta abbastanza simile all'originale latina: “acqua” (it.), “eau” (fr.), “aigua” (cat.), “água” (pt.), “agua” (esp.), “apa” (rum.). Questa e altri 38 vocaboli formano, secondo Meissner, il nucleo base del lessico panromanzo. Potrebbe essere utile e interessante fornire tale elenco agli studenti d'italiano lingua straniera affinché siano sensibilizzati su quanto, conoscendo l'italiano e avendo come lingua materna un'altra lingua latina, la possibilità d'indovinare un “termine x” in un'altra lingua romanza che non conoscono è alta. Ancora più alta se diventano coscienti di alcune caratteristiche tipiche delle lingue sorelle dell'italiano.

3 Traduzione personale: “il continuum geografico non è sempre rispettato e ogni lingua può fare delle scelte particolari, trovandosi isolata dal resto dalle altre”.

III attività per identificare gli aspetti grafo-fonetici tipici di ogni lingua

La lettura della storia “La cicala e le formiche” di La Fontaine porta gli studenti a scoprire alcune caratteristiche ortografiche e fonetiche delle lingue romanze. Partendo dal presupposto che molti conoscono il contenuto della fiaba, l’obiettivo primo dell’esercizio è identificare la lingua in cui è scritto il racconto, così come l’area geografica in cui viene parlata, con l’aiuto di una cartina della romanofonia. Il fine secondo è invece quello di riflettere su quali siano gli aspetti tipici di ogni lingua: per esempio la grande abbondanza di doppie per l’italiano, l’elevato numero di dittonghi e di “h” al posto delle “f” latine per lo spagnolo, la doppia negazione per il francese, etc. In questo modo l’insegnante guida gli studenti ad appropriarsi di tutta una serie di strumenti, di punti di riferimento, che saranno loro utili per lo meno per identificare le nuove lingue. Può essere inoltre stimolante concentrarsi su una lingua che appare più opaca rispetto ad altre e riprodurre le strategie intercomprensive messe in atto sin ora: identificazione del vocabolario trasparente, degli articoli, del verbo principale etc. Per la comprensione del messaggio, per tutti i documenti visti sin ora e per i futuri, è consigliabile realizzare una lettura ad alta voce da parte di un madre lingua.

IV attività: i falsi amici

Un’altra attività che nella mia esperienza ha riscosso un certo successo è quella del quiz sui falsi (o veri) amici. Potenzialmente capaci di creare delle situazioni imbarazzanti, in un corso d’italiano lingua straniera con un approccio plurilingue è bene disambiguizzare i falsi amici. Per questo si è pensato a un

gioco a squadre di domande a raffica in cui alcune presentano dei veri e propri falsi amici (come “burro” in italiano e “burro” in portoghese e spagnolo), altre dei veri amici (come “esatto” dell’italiano e “exato” del portoghese). Siccome senza un contesto è difficile comprendere il significato del singolo termine, nelle soluzioni sono state fornite delle mini frasi che fungono da mini contesti. Continuando a giocare con i falsi amici, ho creato delle storielle *ad hoc*, la cui ironia è suscitata dall’ambiguità derivante dai falsi amici.

IMMERSIONE CULTURALE E SOCIOLINGUISTICA NELLE SFUMATURE DELL’ITALIANO

V attività: una canzone

Se fino ad adesso le attività proposte miravano a evidenziare il valore dell’italiano come una finestra sul mondo romano, le ultime tre attività che presenterò offrono la possibilità d’immergersi nella cultura italiana, scoprendone un gruppo musicale e alcune varietà diatopiche. Il tutto sempre tenendo ben presente che l’italiano fa parte di un panorama maggiore che è il mondo neolatino. Infatti le attività proposte in questo articolo sono probabilmente adattabili tanto a un pubblico principiante, quanto a un pubblico intermediario: le prime attività (1 a 4) si possono integrare molto bene in un corso d’italiano lingua straniera basico, mentre le ultime (dalla V alla VII) potrebbero essere più apprezzate da un pubblico che ha una conoscenza intermedia dell’italiano.

La prima attività ha tra gli obiettivi didattici quello di familiarizzare lo studente alla comprensione orale e alla relazione grafo-fonetica dell’italiano. Infatti le attività presentate sin ora

proponavano un lavoro principalmente orientato alla comprensione scritta. Si tratta di far ascoltare alla classe una canzone - “Sfumature” del gruppo musicale “99 Posse” – dapprima solo seguendo il videoclip, senza il supporto delle parole. In un secondo momento avendo accesso al testo e un terzo ascolto in cui venga creata, nella mente degli studenti, la relazione tra le immagini del clip e le parole del testo. Durante il primo ascolto, lo studente è invitato ad annotare le parole che capisce e ad osservare le immagini cercando d’intuire quello che potrebbero nascondere. Poi con l’aiuto del testo lo studente potrà verificare se le sue ipotesi erano fondate e potrà concentrarsi sui termini più opachi. Infine, durante il terzo ascolto, si presuppone che la classe sia in grado di far una lettura globale della canzone. Conviene dire che la canzone è stata scritta negli anni ’90 e tratta di temi filosofico-esistenziali tuttora attuali. Per questo motivo, non è una canzone di “facile lettura”, anzi presenta diversi gradi d’interpretazione. Non a caso offre la possibilità di un tuffo nella cultura italiana (scoprendo chi è il gruppo, in che momento storico sociale scrive) ed eventuali divagazioni sul nostro stare al mondo (tema della canzone). Starà all’insegnante decidere fino a che livello portare l’interpretazione. Io ho cercato di orientare la comprensione, pensando soprattutto ai limiti di tempo a cui spesso un professore deve sottostare. Tramite un lavoro in binomio in cui gli studenti sono portati a confrontarsi sui punti più salienti della canzone, ritengo che si acceda a un primo livello di lettura alquanto soddisfacente. Naturalmente nelle soluzioni proposte non mancano eventuali riferimenti alle altre lingue romanze ed approfondimenti grammaticali che l’insegnante potrà decidere di fare o meno. Lo scopo principale, in un’ottica intercomprensiva e plurale, è che la classe riesca a fare una lettura globale del testo, senza perdersi nei singoli vocaboli opachi che inevitabilmente una canzone presenterà. In un altro momento,

magari in un corso d'italiano lingua straniera più avanzato, si potranno affrontare le questioni legate a una comprensione più fina e dettagliata del testo.

VI attività: un cortometraggio

Utilizzando sempre un supporto audio-visuale, un'altra attività di approfondimento linguistico che mira a consolidare la comprensione orale e scritta dell'italiano è quella della visione del cortometraggio "un amore di plastica" di Corrado Ce-ron. Attraverso un lavoro di risposta alle domande in binomio, gli studenti sono portati a rivedere alcune nozioni linguistiche ma soprattutto a scoprire alcune nozioni sociolinguistiche (con quale persona si parla formalmente in italiano) e espressioni idiomatiche tipiche dell'italiano. Inoltre sono invitati a realizzare una riflessione metalinguistica tra l'italiano e la propria lingua madre (nel caso in cui ho potuto testare l'attività, il portoghese del Brasiliano). Nonostante siano sempre presenti dei riferimenti alle altre lingue romanze, questa è principalmente un'attività piacevole di approfondimento linguistico dell'italiano. Per promuovere una visione comparativa tra più lingue (non solo la lingua studiata e la lingua materna), si può proporre alla classe la visione di un cortometraggio in italiano con i sottotitoli in un'altra lingua neolatina (che non sia il portoghese) o, viceversa, un cortometraggio in un'altra lingua romanza con i sottotitoli in italiano. Dipende dagli interessi del pubblico e dagli obiettivi che si hanno. Ad ogni modo, come esempio, propongo il cortometraggio francese "En colo" di Guillaume Nail, con i sottotitoli in italiano. Tale supporto è adatto a un pubblico di adolescenti o giovani adulti.

VII attività: i dialetti piemontese, napoletano e romagnolo

Infine, l'ultima attività proposta offre la possibilità di scoprire tre dialetti italiani attraverso la lettura dell'incipit di un capolavoro letterario dello scorso secolo, il *Piccolo Principe*. Grazie alle molteplici traduzioni che sono state fatte dell'opera e grazie al minuzioso lavoro di collezionista della mia professoressa coordinatrice, sono riuscita ad avere accesso alla versione in piemontese, napoletano e romagnolo. Lo studente è chiamato a leggere le tre versioni e a indovinare la lingua. Chiaramente non sarà facile, ma si suppone che lo studente riuscirà per lo meno a identificare i segni grafici e lettere caratteristiche della lingua trattata, le parole trasparenti e opache. Probabilmente dopo un lavoro di analisi di questo genere riuscirà a supporre che si tratta di lingue più vicine a una lingua neolatina ufficiale piuttosto che a un'altra. Non per forza risponderà che sono dialetti *dell'italiano* (il piemontese presenta molti elementi in comune con il francese, mentre il romagnolo sembra per certi aspetti una lingua quasi germanica), ma –conoscendo il contenuto del romanzo–, formulerà delle ipotesi sulle origini di queste lingue. A questo punto, se non sono riusciti a trovare la soluzione autonomamente, l'insegnante fornirà loro la risposta e sarebbe opportuno che facesse una piccola introduzione sul *Piccolo Principe*, menzionando il fatto che è la seconda opera più tradotta dopo la Bibbia e che il tratto presentato nell'attività è l'inizio del romanzo. In seguito converrebbe che il professore leggesse o facesse leggere da un nativo il testo nei vari dialetti. In tal modo gli studenti sarebbero sensibilizzati anche alla differenza enorme di pronuncia che esiste tra italiano standard e dialetti. In un secondo momento gli studenti sono invitati a completare una tabella in cui mettono in relazione le parole scoperte nei testi appena letti, sia opache che trasparenti, con le corrispettive nelle altre lingue romanze trattate (francese,

catalano, spagnolo e portoghese). Con queste tabelle lessicali di comparazione (come la tabella del lessico panromanzo di Meissner), gli studenti avranno un discreto bagaglio di mappe per non perdersi, almeno a livello lessicale e quindi semantico, nei labirinti linguistici delle lingue affini. Nell'ultima parte dell'attività, dopo un paio di domande di comparazione lessicale e grammaticale con le altre lingue ufficiali, si chiede agli studenti di esprimere la loro affinità emotiva rispetto alle nuove lingue scoperte: quali sembrano loro più facili, quali preferiscono e perché. In ultimo, è proposto un approfondimento culturale sui tre dialetti.

CONSIDERAZIONI FINALI

In questo modo abbiamo realizzato un viaggio da una macro-dimensione a un microcosmo: abbiamo iniziato con la scoperta della romanofonia, con attività semplici in cui la competenza maggiormente lavorata era la comprensione scritta e in cui l'italiano rappresentava un tassello di un puzzle più grande e più ricco, e abbiamo concluso con un ingrandimento focalizzato principalmente sul tassello dell'italiano, cogliendone le sfumature culturali e sociolinguistiche. Utilizzando una metafora appartenente al mondo della fotografia, siamo passati da un grandangolo a un primo piano. La speranza che ci anima è, oltre a quella di incuriosire gli studenti, quella di risvegliare nei professori di lingua straniera, e in particolare di italiano lingua straniera, la consapevolezza del valore aggiunto di non fossilizzarsi su un approccio monolingue che affronta una lingua/una cultura, cioè quella standard che ci propongono i manuali di lingua straniera, ma che non corrisponde alla realtà. La realtà oggi riflette un mondo molto più plurale e complesso e penso che la missione degli insegnanti di lingue sia anche quella di rendere

gli studenti consapevoli di questa potenziale apertura linguistica e quindi culturale a cui essi possono accedere studiando una lingua con un atteggiamento più curioso e dinamico.

Come già detto, tutte queste attività sono reperibili sulla pagina *Facebook* “intercomprensão na UFPR” (<https://www.facebook.com/iclatinas?fref=ts>) che è stata utilizzata come piattaforma comune durante il corso di estensione per condividere opinioni, commenti, link, etc.

Come precedentemente accennato, le attività presentate per gli studenti sono seguite dalle risposte per gli insegnanti. Inoltre, di fianco al titolo “risposte” di ogni attività vi è un rettangolo blu in cui è segnata l’indicazione del tempo necessario per svolgere l’attività.

Mi auguro che queste idee possano dimostrarsi utili ai professori di lingue straniere, in particolare a quelli d’italiano lingua straniera.

REFERÊNCIAS

BONVINO, E., CADDÉO, S., VILAGINÉS SERRA, E.; PIPPA, S. *Eu-Rom5: Lire et comprendre 5 langues romanes*. www.eurom5.com. Editore Ulrico Hoepli Milano, 2011.

CARRASCO PEREA, E.; DEGACHE, C.; PISHVA, Y. Intégrer l’intercompréhension à l’université. *Les Langues Modernes*. Le dossier: L’Intercompréhension. Travaux en intercompréhension: conceptions, outils et démarches pour la formation en langues, p. 62-74, 2008.

CARULLO, A. M. *et al. Intercomprensión en lenguas romances*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de lenguas, Ediciones del Copista, 2007. 2 v.

MEISSNER, F.-J.; MEISSNER, C.; KLEIN, H. G.; STEGMANN, T. D. *EuroComRom – les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag, 2004.

REFLEXÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ITALIANA POR MEIO DA ELABORAÇÃO DE DIÁRIOS AUTOAVALIATIVOS

Fernanda Veloso
Paula Freitas

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto de discussões e reflexões proporcionadas pelo curso “Ensino de língua italiana como língua estrangeira”, oferecido como disciplina optativa no 1º semestre de 2015 a alunos regulares dos cursos de Licenciatura em Letras da UFPR e como curso de extensão a professores de italiano das redes pública e privada.

A referida disciplina foi ministrada pelas autoras deste texto, vinculadas aos departamentos de Letras Estrangeiras Modernas e Teoria e Prática de Ensino da UFPR, respectivamente. Uma primeira oferta desse curso aconteceu no 1º semestre de 2014, pensada para atender a demanda de alunos de italiano vinculados a programas de iniciação à docência, tais

como o Licenciatar¹ e o CELIN². Na ocasião, fora grande a procura pelo curso por professores, já formados ou de outras instituições e, por isso, optamos por ampliar o nosso público-alvo.

O objetivo deste capítulo é mostrar como a reflexão constante sobre o ensino (e a aprendizagem) de uma língua estrangeira (doravante LE) é fundamental na formação – inicial e continuada – dos professores de língua. Em outras palavras, acreditamos que somente o ato de pensar e repensar a docência é que permite que a teoria influencie na prática e a prática passe a ser teorizada. Como instrumento para propiciar tais reflexões, propusemos a escrita de diários, elaborados pelos alunos ao longo do semestre. Esses diários constituem, assim, o objeto analisado neste capítulo.

Como apontado por Romero (2013), saber usar o diário na formação inicial não é fácil. Para ela, é preciso, antes de sua elaboração, entendê-lo e conhecer seus alcances, pois, somente dessa forma a reflexão virá à tona. Sem essa premissa, o diário, que deveria ser reflexivo, passa a ser meramente descritivo, não contribuindo, dessa maneira, para a promoção de uma formação docente crítica e sólida.

1 O Licenciatar é um programa de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR, que tem como objetivo apoiar ações de projetos para a melhoria do ensino nos cursos de Licenciatura. O projeto de italiano, especificamente, vinculado a esse programa há mais de 15 anos, tem o objetivo de inserir os licenciandos na docência ainda durante a formação, os quais ensinam o idioma a alunos da rede pública de ensino, no contraturno das escolas filiadas.

2 O Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) é um Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas – Letras da UFPR, que objetiva a formação profissional e continuada dos alunos da graduação do Curso de Letras da universidade.

Para situar o nosso leitor, achamos por bem descrever brevemente os conteúdos abordados durante o curso, bem como os instrumentos avaliativos, dentre eles o diário, que auxiliaram na promoção da reflexão desses professores em formação continuada. Na sequência, trataremos, com maior profundidade, do instrumento que possibilitou a coleta dos dados, isto é, dos diários reflexivos (SOARES, 2005), seguidos da discussão dos dados propriamente dita. Por fim, teceremos as considerações que finalizam este trabalho.

CONTEXTO DE COLETA DOS DADOS: A DISCIPLINA

O conteúdo programático foi selecionado com o intuito de apresentar um panorama das principais teorias sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira de modo a levar os discentes à reflexão constante sobre o seu processo de aprendizagem do italiano, bem como sobre a sua própria prática enquanto (futuro) professor.

Sendo assim, ao início do curso, foram contemplados os conceitos de língua materna (LM), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) com objetivo de não só diferenciá-los do ponto de vista conceitual, mas também de relacioná-los às suas práticas de ensino. No caso da LE, por exemplo – uma língua diferente daquela do aprendiz, aprendida no seu próprio país e normalmente em contexto de sala de aula –, seu ensino (e sua aprendizagem) exigirão práticas diferentes daquelas previstas para a LM – língua que o indivíduo adquire, normalmente na primeira infância, a partir do convívio com os pais ou outros membros da família – ou para a segunda língua (L2), adquirida por um estrangeiro ao morar em um outro país (BALBONI, 1994).

Uma das especificidades do ensino de uma LE, de acordo com Balboni (1994), é que ao estudá-la no próprio país, o aluno pode superar o estranhamento da língua, causado muitas vezes pelas distâncias psicológica, cultural ou física possivelmente existentes. Além disso, o autor acredita que o ensino de uma LE deve ser capaz de estimular e manter a motivação do aluno para o estudo de uma língua sem relevância utilitária, como pode ser considerado, por muitos, o italiano e ainda proporcionar momentos para a associação entre a LE e outras línguas que possivelmente conheça, facilitando, assim, a sua aprendizagem.

Mas, para o autor, o ensino de uma LE tem algumas limitações, tais como a falta de materiais didáticos que apresentem modelos linguísticos atuais, ou mesmo autênticos, que mostrem diferentes contextos sociolinguísticos, além, claro, da dificuldade de encontrar professores que tenham fluência na LE ou mesmo qualificação no seu ensino.

Todos esses fatores contribuem para que o ensino e a aprendizagem de uma língua como LE tenha práticas (de ensino e de aprendizagem) diferentes daquelas previstas para uma LM ou para uma L2.

Após termos delimitado o foco da disciplina, isto é, o ensino do italiano como LE, partimos para a distinção entre técnicas, métodos e abordagens, considerando técnica “a atividade conduzida em sala de aula”³ (BALBONI, 1994, p. 50, tradução minha); método, “um conjunto de práticas sistemáticas estáveis e fixas” para a apresentação dos conteúdos de ensino (XAVIER, 2011, p. 14) e abordagem, como a “verdadeira

3 *Una tecnica glottodidattica è un'attività che realizza in classe le indicazioni del metodo e le finalità dell'approccio.*

força [...] que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do professor” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 22), configurando um conjunto de conhecimentos sobre o que cada professor entende por língua ou linguagem, ensino e aprendizagem. A ampla discussão sobre esses conceitos e a sua associação com o que acontece em sala de aula permitiu confirmar que o que o professor faz atualmente não é seguir um “método”, mas sim uma “abordagem”, com o uso de “técnicas”, que podem estar em consonância com práticas mais tradicionais de ensino ou mais comunicativas. Professores que seguem uma abordagem tradicional (ou estruturalista, de acordo com Xavier, 2011) costumam conceber a língua como um conjunto de regras a serem apresentadas (por eles), uma por vez aos alunos, os quais, por sua vez, devem aprender a empregá-las. Já os professores que seguem uma abordagem mais comunicativa entendem a língua como um sistema para a comunicação entre as pessoas e, nesse contexto, ensinar é expor os alunos a situações de uso da LE e aprender implica saber usá-la em diferentes contextos.

Mesmo não seguindo um método “fixo”, o professor de LE normalmente apoia a sua prática em um “material didático”, considerado, ainda hoje, como a principal fonte de conhecimento da língua e da cultura da LE na sala de aula (BALBONI, 1994). O material didático pode ser concebido sob a forma de um “manual”, de “unidades” ou “sequências didáticas”. O “manual” (ou livro didático) foi definido ao longo do curso como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe [*sic*] melhorar a sua eficácia” (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 19). Especificamente para o ensino do italiano como LE, a análise dos principais manuais comercializados no Brasil

permitiu a constatação de que, mesmo diferentes em sua forma de apresentação, exibem estrutura semelhante.

Eles são formados geralmente por “unidades didáticas”, as quais, de acordo com Freitas (2014), são divididas em três partes: a apresentação (motivação e fase global), a prática (análise e reflexão de um conteúdo específico) e a verificação (síntese), em que se avalia se o aluno aprendeu determinado conteúdo. Essa divisão dominante no panorama de ensino de LE na Itália, e descrita por Balboni (1994), assemelha-se à teoria da *Gestalt*, por partir de uma percepção global do ato comunicativo para a percepção analítica de estruturas da LE. Ainda conforme Freitas (2014), os materiais para o ensino de italiano mais conhecidos no Brasil geralmente determinam os conteúdos a serem ensinados aos alunos, um por vez, podendo enquadrar-se em uma abordagem mais tradicional para o ensino da LE.

Uma alternativa poderia ser a elaboração de “sequências didáticas” (SD) pelo professor, as quais são consideradas “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Mais de um gênero específico, de uma ou mais esferas de comunicação, podem constar em uma única SD. O objetivo de tal proposta é que os alunos dominem a elaboração dos gêneros textuais com os quais lidam ou precisarão lidar no futuro, além de prepararem-se para utilizar a LE nas mais diversas situações do cotidiano. Outra opção de material didático a ser utilizado em sala de aula e, nesse caso, elaborado pelo professor, seriam as “unidades temáticas”. Assim como as SDs, tal proposta também é construída com o foco em gêneros discursivos, mas o seu fio condutor é um tema, como “viagem”, por exemplo. Objetiva-se,

com esse tipo de material, propiciar o conhecimento e o uso dos gêneros trabalhados na LE. Essas noções foram trabalhadas ao longo do curso, bem como foram discutidos os prós e os contras da adoção e/ou da preparação de tais materiais.

Outro ponto destacado no curso foram as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas na língua estrangeira, a saber: leitura, escrita, compreensão oral e fala; além da gramática. Para cada uma das habilidades, optamos por discutir a sua relevância, abordagens e práticas para o seu ensino, *layout*, produção e tipos de atividades a serem propostas em sala de aula.

No caso da gramática, especificamente, as estratégias de ensino com “foco naS formaS” e/ou “foco na forma” foram explicadas, exemplificadas e diferenciadas, principalmente no tocante à natureza da interação entre professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s). De acordo com Freitas (2014), o foco na forma (LONG; ROBINSON, 1998) é uma maneira de atrair a atenção do aluno para uma estrutura linguística, de modo a dar saliência a ela em contexto de uso comunicativo da LE/L2. Assim, ele é tomado como uma estratégia implícita, enquanto que a estratégia explícita se enquadra no que também Long e Robinson (1998) chamaram de “foco nas formaS”, isto é, um ensino essencialmente gramatical. Foi ressaltado, sobretudo durante as aulas dedicadas a esse tema, que ambas as estratégias de ensino, como apontado por Freitas (2014) nas considerações finais de seu estudo, criam oportunidades para os alunos testarem suas hipóteses sobre a LE, e permitem a troca espontânea de foco da atenção: da forma para o sentido e do sentido para a forma.

Doughty e Williams (1998) já haviam salientado que estratégias implícitas e explícitas podem, ou melhor, devem ser combinadas para o desenvolvimento de diferentes competências dos alunos. Sendo assim, um híbrido de estratégias explí-

citadas e implícitas poderia ampliar as oportunidades de aprendizagem da LE para o desenvolvimento da gramática e também das quatro habilidades comunicativas.

O assunto “inteligências múltiplas” foi mais um dos temas tratados ao longo do curso. É o psicólogo americano Howard Gardner (1999) quem lança essa proposta pedagógica, adaptável também ao ensino de línguas estrangeiras. O que Gardner propõe é um mapa com uma ampla gama de capacidades dos seres humanos ao agrupá-las em sete categorias ou “inteligências” abrangentes, a saber: inteligência Linguística; inteligência Naturalista; inteligência Corporal-Cinestésica; inteligência Musical; inteligência Intrapessoal; inteligência Interpessoal; e inteligência Lógico-Matemática. As diferenças individuais de aprendizagem dos alunos de LE precisam ser levadas em conta no momento do planejamento de um curso.

As discussões sobre o ensino das habilidades comunicativas e sobre como as diferentes inteligências influenciam na aprendizagem permitiu reconhecer que o ensino de uma língua normalmente ativa somente as inteligências verbal e interpessoal, sendo o principal objetivo “comunicar-se – corretamente – na LE”. Talvez, por essa razão, os cursos de idiomas sejam ainda muito pautados no ensino (explícito) da gramática e das outras quatro habilidades. Se, por outro lado, o professor puder conhecer os estilos de aprendizagem dos discentes, poderá valer-se de diferentes estratégias para contemplá-los em diferentes momentos do curso/ da aula.

O último argumento abordado nas aulas foi o das práticas avaliativas. Foram feitas algumas reflexões sobre os estereótipos e paradigmas da avaliação que perpassam a nossa vida pessoal, escolar ou profissional. Traçamos também um panorama da avaliação escolar com base nas concepções tradicionais e

atuais de avaliação. Os conceitos de avaliação bancária, avaliação centrada no aluno e avaliação mediadora, apresentados por Fidalgo (2006), foram discutidos e confrontados entre si. O primeiro, de avaliação bancária, está intimamente ligado a uma concepção tradicional de avaliação, já que objetiva apenas conferir a matéria ensinada ou “depositada no aluno”. Os outros dois conceitos, no entanto, buscam encarar a avaliação como processual e formativa. Além disso, a avaliação é mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

Após o panorama sobre a avaliação no processo educacional como um todo, submetemos os alunos à experiência de avaliadores de testes de proficiência em língua italiana, cujo propósito era avaliar as produções oral e escrita de alguns candidatos estrangeiros. Antes, porém, foram comentados os critérios de correção adotados por testes e autores⁴ consagrados, principalmente na Itália. Lemos os textos e assistimos a vídeos de vários candidatos com o intuito de classificá-los de acordo com o nível⁵ mais adequado a cada um, desde o A1 até o C2.

4 Foram discutidos os critérios de correção das provas oral e escrita do CELI – *Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana*, elaborado e aplicado pela Università per Stranieri di Perugia – e do CILS – *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, elaborado e aplicado pela Università per Stranieri di Siena. Além disso, apresentamos os exemplos de produção selecionados por Spinelli e Parizzi (2010) na obra *Profilo della Lingua Italiana*.

5 Níveis definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Tal documento estabelece três níveis de proficiência na língua estrangeira, que se dividem, por sua vez, em subníveis para se chegar a uma escala mais precisa com um total de seis níveis: • A1: Usuário básico; • A2: Usuário básico; • B1: Usuário independente; • B2: Usuário independente; • C1: Usuário competente; • C2: Usuário competente. Cada nível corresponde a um perfil linguístico especificado pelo próprio QEQR, que detalha cada uma das capacidades comunicativas: fala, escuta, leitura e escrita.

Os conteúdos apresentados nessa seção foram trabalhados em aulas expositivo-dialogadas, que visavam à tomada de consciência sobre o ensino e a aprendizagem de LE. Mais do que “conteúdos trabalhados”, procuramos conduzir os encontros de modo que os participantes se questionassem o tempo todo e, assim, pudessem refletir sobre a própria abordagem.

Para avaliar o impacto do curso na abordagem de ensino e aprendizagem da LE de cada um dos participantes, coletamos os dados por meio da metodologia que discutimos a seguir.

METODOLOGIA PARA A COLETA DE DADOS

A disciplina, cujo objetivo foi discutir todos os temas citados e comentados anteriormente, também buscou, como apontamos na introdução, permitir um olhar reflexivo de alguns discentes sobre a futura profissão e de outros sobre a profissão já exercida no centro de línguas da UFPR, por exemplo. Para os alunos-mestres, o curso visou a fomentar a discussão sobre o ensino da língua italiana, apontando caminhos para uma prática teoricamente informada e alinhada com as necessidades dos alunos. Foi por meio de alguns instrumentos avaliativos que os alunos se viram, de uma certa forma, forçados a pensar nos temas tratados ao longo do curso.

Dentre os instrumentos avaliativos utilizados, citamos os seminários realizados pelos próprios alunos sobre as abordagens de ensino de LE. No primeiro deles, cada grupo fez uma exposição de 30 a 35 minutos sobre a abordagem e depois simulou uma aula de acordo com os pressupostos teóricos estudados. Ao final da exposição/simulação, os outros grupos julgaram, por meio de um relatório escrito, se a aula condizia com o que sugere a abordagem em questão. No segundo, os alunos

fizeram, em grupo, uma exposição de 1h30min sobre uma das quatro habilidades linguísticas. Nela, eles apresentaram a relevância de se desenvolver determinada habilidade em alunos de LE, diferentes abordagens para o seu ensino e tipos de atividades que potencializam a sua aprendizagem. Cada grupo também entregou para os colegas, no início da apresentação, um plano de aula referente ao seminário. Os colegas avaliaram se o plano condizia com a aula dada e deram sugestões de melhorias por meio de um relatório escrito.

Por fim, a última avaliação da disciplina consistia na elaboração de um relatório de no mínimo cinco páginas sob o formato de um “Diário reflexivo dirigido” (SOARES, 2005). Tal instrumento também serviu para a coleta dos dados que serão discutidos e analisados nas seções a seguir.

O instrumento para a coleta de dados “diário reflexivo”

Muitas são as pesquisas que já se detiveram na utilização do diário reflexivo na formação de professores de línguas (SMYTH, 1992; ZABALZA, 1994; REICHMAN, 2001a, 2001b; ROMERO, 2013). Em âmbito nacional, podemos destacar os trabalhos de Machado (1998) e Liberali (1999), publicados ainda nos anos 90.

De acordo com Machado (1998), os diários podem ser utilizados nas pesquisas educacionais como um instrumento de pesquisa e também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas. Em sua pesquisa, sobre a produção de diários reflexivos de leitura, os protagonistas são estudantes universitários que textualizam o próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento de conhecimentos e, ao

materializar esses discursos, possibilitam um retorno avaliativo (tanto da parte dos alunos quanto da professora) sobre o processo didático em curso.

Liberali (1999) objetivou, em sua tese, investigar a utilização do diário como ferramenta para reflexão crítica de professores e coordenadores de escolas regulares ou de línguas. Para a autora, a escrita do diário reconstrói a prática para a iniciação de uma reflexão sobre ela. A partir da produção do diário, os professores descobrem os próprios pensamentos e os aprofundam. Assim, há uma autoavaliação e autocrítica permanente sobre as ações docentes e também sobre os trabalhos que se encontram em desenvolvimento.

No cenário atual, o diário continua contribuindo para a formação reflexiva de professores. A obra organizada por Reichman em 2013 é prova de que esse instrumento oferece possibilidades para reflexão a muitos estudiosos da área de ensino de línguas.

O uso do diário autoavaliativo nesta pesquisa teve o intuito de levantar informações e observações mais profundas dos participantes sobre aquilo que aconteceu na aula, sua dinâmica, seus pontos fortes e fracos, que poderiam sofrer reajustes conforme as opiniões transmitidas. Segundo Smyth (1992), para o engajamento em uma reflexão crítica, é preciso que o diário preveja as seguintes ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Descrever consiste em relatar os eventos de sala de aula; informar é tratar da teoria envolvida no processo de ensino-aprendizagem; confrontar significa relacionar o conteúdo com as vivências fora e dentro de sala de aula e reconstruir equivale à reflexão propriamente dita, em que o professor pode vislumbrar novas possibilidades para a própria prática.

Assim, os alunos deveriam escrever no diário sobre os assuntos discutidos em sala de aula e como isso mudou (ou não) a relação deles com o ensino e com a aprendizagem do italiano como LE. Para nortear a escrita, selecionamos os temas que precisariam ser discutidos em seus textos, a saber: conceito de língua, aula de LE, abordagens, planejamento, habilidades linguísticas, ensino de gramática, e práticas avaliativas.

Aconselhamos os alunos a fazerem anotações durante as aulas para que, em momento oportuno, as transformassem em um texto reflexivo. De acordo com Wallace (1998), as notas de campo, ao tomar um formato particular, resultam em um *log*, pois são informações altamente estruturadas por terem um foco predeterminado. Embora não tenhamos elaborado perguntas que deveriam ser respondidas ao final de cada aula, um modelo foi seguido, já que direcionamos a reflexão de alunos, no intuito de delimitar seu foco de atenção sobre os tópicos que apontamos no parágrafo anterior. Trechos dessas reflexões serão discutidos a seguir, na seção dedicada à análise dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Embora o diário reflexivo tenha sido proposto como um instrumento para promover a reflexão dos cursistas sobre os tópicos tratados no curso, percebemos que foram muitas as dificuldades apresentadas por eles no momento de sua elaboração. A primeira delas refere-se ao próprio ato de escrita enquanto processo, já que muitos discentes não entregaram o seu diário ao final da disciplina. Isso pode ser reflexo da falta do hábito de elaboração de textos a longo prazo, como é o caso do gênero diário. No excerto a seguir, a aluna justifica o motivo da não entrega de seu trabalho:

A1: Tinha esperança de conseguir fazer um milagre e recuperar todo o semestre no diário reflexivo, mas infelizmente foi impossível.⁶

Aqueles alunos que entregaram os seus diários, em sua maioria, não cumpriram as quatro ações sugeridas por Smyth (1992), isto é, descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em nossa experiência, muitos dos cursistas limitaram-se a descrever as aulas assistidas, ou a descrever e informar tais aulas, como vemos em:

A2: Aula 3: nesta aula ocorreram as apresentações dos seminários sobre abordagem comunicativa nocional-funcional, método clássico/ gramático e tradução e método audiolingual. Conforme apresentados os seminários, foi possível identificar uma espécie de “evolução” em matéria de abordagem/ensino tendo como referência as várias maneiras de se ensinar uma língua estrangeira. Nesta aula a prof.^a [X] nos entregou um material referente ao diário reflexivo, esclarecendo o objetivo da atividade e sua importância para o curso. Isto é, produzir o diário reflexivo está diretamente ligado com a possibilidade de rever conceitos e expô-los de uma maneira direta ao professor, integrando conhecimentos adquiridos com as aulas e possíveis/prováveis pareceres.

A3: Na primeira aula do semestre, partiu-se das definições de Balboni (1994) para explicar a diferença entre a língua estrangeira e as línguas 1 e 2, materna e não materna respectivamente, sendo a primeira o resultado do processo de aquisição desde a infância a partir do convívio social e familiar.

6 A comunicação foi realizada via *e-mail*.

Já a segunda é aprendida no país de origem dos falantes de língua materna. [...]

No primeiro excerto, a aluna simplesmente descreve a aula do dia. Já no segundo, A3 descreve a aula por meio da recuperação da teoria discutida. Em ambos os trechos, não há o confronto com as experiências como professor ou como aluno, bem como não se cogitam novas práticas de ensino ou de aprendizagem.

Alguns alunos foram um pouco além do que foi apresentado anteriormente, confrontando, em alguns momentos, o que foi trabalhado em sala de aula com a realidade. No excerto seguinte, a aluna descreve como as professoras conduziram a aula na primeira parte do texto, em seguida dá algumas informações sobre o livro didático (“a parte cultural é geralmente posta à margem”; “houve uma significativa evolução dos livros didáticos”) para finalizar com uma constatação ao confrontar esses fatos com a realidade: “não há um material perfeito e cabe ao docente melhorá-lo e ampliá-lo da forma que melhor lhe aprouver”.

A4: Para que os conceitos e reflexões do encontro passado – sequências/unidades didáticas – fossem internalizados, as docentes nos propuseram a análise de alguns livros didáticos. Neste ínterim é que consegui compreender como alguns livros didáticos apresentam-se incompletos e sem um encadeamento lógico. A parte cultural é geralmente posta à margem, relegada às últimas páginas da unidade e retratada de modo estereotipado. Contudo, faz-se necessário reconhecer que na última década, houve uma significativa evolução dos livros didáticos.

Em seguida discutimos algumas vantagens e desvantagens do uso dos manuais didáticos. Certamente, não há um material perfeito e cabe ao docente melhorá-lo e ampliá-lo da forma que melhor lhe aprouver.

No excerto de A4 analisado anteriormente, porém, faltou a última ação prevista por Smyth (1992) para o diário reflexivo: a reconstrução, que poucos contemplaram em seus textos. A seguir, apresentamos o trecho do diário de uma cursista, professora do centro de línguas da UFPR, que conseguiu cumprir as quatro fases do diário reflexivo:

A5: Quando trabalhamos com as considerações feitas por Gardner sobre inteligências múltiplas, conseguimos visualizar, na prática, as diferenças individuais no processo de aprendizagem de cada sujeito. Se nós, alunos de um mesmo curso de licenciatura, obtivemos resultados significativamente distintos de “desenvolvimento” das inteligências múltiplas, precisamos levar em conta que nossos alunos possivelmente serão ainda mais distintos e, com isso, apresentarão processos de aprendizagem com ritmos e características variadas. Com isso, o questionamento mais pertinente seria o de como comportar todas as inteligências em cada plano de aula: como valorizar as inteligências interpessoal e intrapessoal, a musical, a lógico-matemática e todas as outras? Acredito que não conseguimos, em aula, solucionar tal dúvida, e desconheço uma resposta que dê conta deste questionamento.

No trecho anterior, A5, além de confrontar o conteúdo da aula (as inteligências múltiplas) com a sua prática de sala de aula, isto é, com o ato de preparar suas aulas, procura refletir

sobre como contemplar diferentes inteligências em seus planos. A aluna não encontra uma resposta definitiva para tal problema, mas foi possível perceber um posicionamento reflexivo no momento em que sente uma mudança no seu comportamento como professora.

Embora poucos diários tenham apresentado a fase da reconstrução, a última ação proposta por Smyth (1992), vale salientar que aqueles escritos por professores que já atuavam no CELIN-UFPR ou em outras instituições foram os que apresentaram maior grau de reflexão e confronto com a realidade de sala de aula. Esse fato pode significar que, embora o diário seja um instrumento importante para a (auto)avaliação de interiorização da teoria, ele parece proporcionar a teorização da realidade somente para aqueles que vivenciam a docência. Os futuros professores parecem não conseguir refletir a prática docente nem mesmo do ponto de vista do aluno, resultado, talvez, do tipo de ensino e de avaliação aos quais estão acostumados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos ao final da seção anterior, os alunos e/ou futuros professores não estão habituados à prática da autoavaliação, proporcionada, em nosso estudo, pelo instrumento “diário reflexivo”. Parece-nos que a maioria dos discentes não aprendeu a se autoavaliar durante a educação escolar, constatação a que chegou Fidalgo (2006) e uma das professoras cursistas.

Em nosso caso, a referida professora (A6) aponta, em seu diário, nunca ter pensado sobre o processo da autoavaliação. Segundo ela, seria importante estimular tal hábito entre alunos para desenvolver a própria autonomia. Concordamos com tal opinião e, apesar dos percalços na implementação do diário en-

quanto instrumento avaliativo, ele se mostrou muito útil para o ato de repensar a docência de alguns dos cursistas.

Neste capítulo, nosso objetivo foi apresentar os efeitos de uma proposta avaliativa inovadora em um curso pensado para a formação inicial e continuada de professores de italiano. Pudemos constatar que nem todos os cursistas estavam preparados ou eram capazes de “descrever, informar, confrontar e reconstruir” os eventos de sala de aula em seus diários. Isso pode ser reflexo dos fatores levantados na análise dos dados.

No entanto, não podemos deixar de também praticar a nossa autoavaliação nesse momento do nosso texto. Refletindo sobre a discussão dos dados, acreditamos que durante o curso poderíamos ter proposto o uso do diário de uma maneira diferente: ao invés de apenas apresentar as partes que compõem o gênero diário (feito no início do curso), deveríamos ter analisado o processo de escrita de tal gênero, exemplificando todas as etapas propostas por Smyth (1992) e, ao final de cada assunto/tema abordado no curso, ter solicitado a entrega do texto em construção para fornecer o *feedback* necessário à elaboração do texto final. Somente assim, após um contato exaustivo com o gênero textual em questão, os alunos seriam capazes de reconstruir as suas impressões, de maneira crítica e reflexiva, do que foi tratado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____ (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997. p. 13-28.

BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. Pedagogical Choices in Focus on Form. In: _____. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1998. p. 197-261.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006.

FREITAS, P. G. *Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GARDNER, H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books, 1999.

GÉRARD, F-M.; ROEGIERS, X. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Orientadora: Profª Dra Maria Cecília Camargo Magalhães. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on Form: Theory, Research and Practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REICHMAN, C. L. Teachers in Dialogue: Exploring Practice in an Interactive Professional Journal. In: BURTON, J.; CARROLL, M. (ed.). *Journal Writing*. Alexandria, VI: TESOL Inc., 2001a.

_____. (org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas: Pontes, 2001b.

ROMERO, T. R. S. Prefácio. In: REICHMANN, C. L. (org.). *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas: Pontes, 2013.

SMYTH, J. Teachers Work and Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São Paulo, n. 8, p. 79-90, 2005.

SPINELLI, B.; PARIZZI, F. *Profilo della lingua italiana: livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2*. Milano: La Nuova Italia, 2010.

WALLACE, M. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

XAVIER, R. P. *Metodologia do ensino de inglês*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

ZABALZA, M. A. *Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora LDA, 1994.

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM UM CENTRO DE MULTICULTURALIDADE: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS E A EXPERIMENTAÇÃO DO ENSINO POR PROJETOS

Maristella Gabardo

INTRODUÇÃO¹

O CELIN, como escola de aplicação, é um dos locais de trabalho mais almejados pelos estudantes de Letras. Trabalhar ali é a oportunidade de dar aulas em um espaço aberto às mais diversas discussões metodológicas, às inovações teóricas e à troca com professores mais experientes. O que faz do CELIN-UFPR esse espaço tão “mágico” é a confluência entre experiência e inovação, múltiplas teorias, espaços voltados para a colaboração e a construção de uma rede de compartilhamento de técnicas, experiências e inovações. Essa rede propicia aos professores, cada um em sua etapa de formação específica, condições de elaborar maneiras de aplicar em sala de aula algumas

1 Dedico este capítulo a Terumi Koto Bonnet Villalba, *in memoriam*, pela paciência de me preparar para as minhas primeiras aulas de espanhol. Por orientar esses projetos que hoje descrevo e tantos outros que realizamos juntas. Pelo seu esmero profissional incansável em ajudar os alunos de Letras a serem profissionais competentes e por nos ensinar que o propósito de um professor é fazer as pessoas mais felizes.

das teorias inovadoras que são vistas nos bancos da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O contato entre os diversos professores das mais diferentes línguas e que seguem as mais diferentes vertentes metodológicas e teóricas enriquece a maneira como as aulas e as diversas atividades extraclasse (tanto para os alunos, como para os professores) são realizadas e fortalece o processo de formação dos futuros professores. Como afirma Jordão, “toda prática está embasada em alguma teoria” (2006, p. 1), e essa “teoria interna” nem sempre se enquadra de forma límpida e pura dentro de uma das teorias renomadas, mas no entrecruzamento de diversas experiências vividas, de conceitos que se carrega, de experiências em contextos específicos e com determinadas pessoas e preferências pessoais e sociais. Assim, como explica Jordão (2006), as práticas que temos em sala de aula não são meramente uma reprodução do que vivemos anteriormente e/ou a aplicação dos métodos aos quais nos filiamos e pelos quais nos encantamos, mas uma imbricação de vários desses caminhos e dessas vivências. Nesse processo é importante permanecer atento e crítico às escolhas que a nossa visão de mundo nos traz e a como estas se refletem em nossas práticas múltiplas em sala de aula. Portanto, a maioria dos espaços de encontro entre professores no CELIN-UFPR estavam sempre regados de discussões metodológicas, textos e novidades que seriam aplicadas (de diferentes maneiras) a atividades e/ou técnicas voltadas para a inovação no ensino de uma Língua Estrangeira (doravante LE), para que assim as práticas pudessem ser questionadas, repensadas e reavaliadas de forma individual, coletiva e constante.

Além dos momentos de discussão entre os diversos professores das mais diversas línguas que se davam de maneira espontânea nos cafés como na sala de recursos, existiam ainda

outros espaços que eram destinados à troca de conhecimentos entre os professores de uma mesma área. O grupo de professores de espanhol se reunia mensalmente com a coordenadora da área para discutir questões metodológicas, mudanças estruturais e administrativas. Cada grupo de professores responsáveis por dar aula em um certo nível (por exemplo, Básico 1), também deveria se reunir com certa periodicidade para trocar experiências, atividades, práticas e ideias de atividades para as próximas aulas. Foi numa dessas reuniões, enquanto discutíamos como trazer a multiculturalidade presente em todo o espectro hispânico para a sala de aula e como fazer isso de maneira a não privilegiar uma cultura em detrimento de outra ou mesmo um aspecto cultural em razão de outro, que tivemos a ideia de desenvolver projetos com os alunos sobre os mais diversos temas culturais. Por ser uma ideia-piloto, os projetos inicialmente foram aplicados por alguns professores, e logo a experiência foi dividida com todo o grupo. Neste capítulo relatarei brevemente a experiência que tive no desenvolvimento de dois desses projetos no CELIN.

Inicialmente, será apresentada uma pequena contextualização sobre o ensino de espanhol no Brasil e de como a concepção linguística vigente em cada professor influencia o processo de ensino e as suas escolhas metodológicas. Logo após, serão apresentados dois projetos realizados com algumas turmas, as suas motivações e os resultados que esses projetos obtiveram. Por fim, discutiremos as inovações desses projetos ao serem trabalhados em um centro de idiomas e as possibilidades de desenvolvê-las, por se tratar de uma escola de aplicação e de um centro de multiculturalidade.

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

Ao longo dos últimos anos muito se tem discutido e avaliado sobre o ensino de idiomas voltado somente para a competência gramatical e sua eficácia em conseguir atingir outras dimensões linguísticas (LLOBERA *et al.*, 1995), sendo uma delas precisamente a sociocultural. A prática de ensino de LE deve refletir a compreensão de que a língua não é somente forma e sentido, mas uma prática discursiva situada (STREET, 1984) através da qual / com a qual os falantes se reconhecem e veem o mundo, utilizando-a para os mais diversos fins, dentre eles: comunicação, reflexão, manutenção das relações existentes, desenvolvimento de novas relações e trocas. Ao aprender uma LE nos aproximamos não somente dessa estrutura que é a língua, mas também das múltiplas estruturas que compõem as diversas comunidades que delas fazem uso e as moldam, sejam seus participantes nativos ou não, falantes frequentes ou esporádicos, que as revitalizam e as transgridem (criando novas formas de uso) ou as inovam.

A construção metodológica de uma aula de LE é também o reflexo de uma definição social e histórica de nossa própria cultura, de como nos vemos e de como vemos o outro. Partindo desse princípio, percebemos que os livros didáticos voltados ao ensino em centros de idioma, e principalmente em um centro de multiculturalidade, não correspondiam as nossas expectativas de sala de aula. Primeiramente, porque estavam focados principalmente no aspecto estrutural da língua; em segundo lugar, porque o espaço destinado ao que se denomina cultura era desconectado e reduzido (metodologicamente) a uma única seção ao final de cada capítulo do livro; e em terceiro lugar, porque a noção de cultura que era apresentada nessas seções era

normalmente para ou responder a pergunta “Você sabia?”, ou seja, para criar uma certa curiosidade sobre os aspectos exóticos de uma ou outra cultura, que acabam por rotulá-la e limitá-la a esses conhecimentos, ou apresentar elementos da Cultura de um determinado povo. O rompimento entre língua e cultura proposto nos livros didáticos leva a uma falsa impressão de que ambas podem existir separadamente, o que pode levar a incoerências linguísticas, como afirma Politzer (1959, p. 100-101):

Se ensinarmos uma língua sem ensinar ao mesmo tempo a cultura em que opera, estamos ensinando símbolos sem sentido ou símbolos aos quais os alunos atribuem o significado errado; pois, ao menos que seja avisado, ao menos que ele receba instruções culturais, ele associará [seus próprios] conceitos ou objetos aos símbolos estrangeiros.²

Ao final, os alunos retinham uma série de informações sobre os costumes exóticos e as excentricidades culturais de uma determinada comunidade que se transformavam em um punhado de informações desconexas sobre uma sociedade, o que nada lhes servia nem para entendê-la, nem para poder interagir nela, deixando-os sem nenhum preparo e/ou competência intercultural (GUILHERME, 2000)³. Os estudantes, por

2 If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning; for unless he is warned, unless he receives cultural instruction, he will associate [his own] concepts or objects with the foreign symbols. (tradução minha)

3 “Intercultural competence is the ability to interact effectively with people from cultures that we recognize as being different from our own” (GUILHERME, 2000, p. 297). [A competência intercultural é a habilidade

comparação, julgavam esses costumes e os colocavam em uma escala de valores. Além disso, ao desconhecer outras comunidades, os alunos tentavam aplicar de maneira uniforme esses conhecimentos aos mais diversos falantes de espanhol, criando uma falsa ideia de que a) somos hierarquicamente diferentes dos falantes de outros idiomas, ou somos superiores ou somos inferiores e b) todos os falantes de um outro idioma se comportam seguindo as mesmas regras culturais independentemente do país em que se encontram, da sua comunidade de fala e das escolhas individuais, na tentativa de homogeneizar e didatizar sobre quem são os falantes de uma determinada língua. Essa tentativa desconsidera os indivíduos e a ideia de que a língua não é somente um código a ser usado, mas uma posse de cada falante, como afirma Wardhaugh (2002, p. 116): “Lingua(gem) é tanto uma posse individual como uma posse social.”⁴. Assim sendo, os seus falantes atuam diretamente sobre a língua e as suas partes, (trans)formando-as e adaptando-as aos desejos e necessidades de sua comunidade e de cada indivíduo.

Com relação ao segundo aspecto (b), apresentado no parágrafo anterior, já se vê um avanço, não sendo ainda uma mudança de perspectiva, mas já significativo no conceito de cultura presente nos materiais didáticos voltados para o ensino de espanhol em centros de idiomas e que tem sido incorporado nos manuais dos professores, o que significa, no caso do ensino de espanhol para brasileiros, uma aproximação com o cotidiano e uma maior multiplicidade de representantes hispanofalantes de diversas comunidades e variantes. Pensando no primeiro

de interagir de maneira efetiva com pessoas de culturas que nós reconhecemos como sendo diferentes da nossa própria.] (tradução minha)

4 Language is both an individual possession and a social possession. (tradução minha)

aspecto, marcado pela letra (a), ele ainda se mantém presente mais fortemente, uma vez que ainda existem muitos livros didáticos que mantêm a concepção de língua como uma área do conhecimento subdividida entre componentes gramaticais e socioculturais que não se inter-relacionam e que são tratados como entidades independentes. A língua, descontextualizada do seu significado cultural, acaba sendo apresentada de forma tradicional, por meio de exercícios de repetição e de completar lacunas. Esse processo, como dito anteriormente, gera incompreensões por parte dos aprendizes, uma vez que eles continuarão processando a língua estrangeira com os mesmos parâmetros da língua materna, reforçando assim não somente os mal-entendidos como a transferência ou a tradução literal como estratégia de comunicação (VILLALBA, 2002).

Ao chegarmos à compreensão de que língua e cultura são entidades inseparáveis, um outro aspecto que sempre nos parece muito conflituoso ao ensinar espanhol é ressaltado: como trabalhar com toda a diversidade hispânica, principalmente hispano-americana, uma vez que alunos e professores brasileiros muitas vezes se encontram em um contexto de desconhecimento histórico⁵ com relação aos demais países desse continente?

Do ponto de vista metodológico, como afirma Villalba (2003), o discurso de integração latino-americana, no qual existe uma intenção de aproximação, se entrelaça de maneira constante com a prática na qual a interação é o centro do en-

5 Como narrado no estudo *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy...* (As Américas e o mundo: opinião pública e política externa...) de 2014/2015. Disponível em: <https://www.wilsoncenter.org/event/the-americas-and-the-world-public-opinion-and-foreign-policy-brazil-colombia-ecuador-mexico>. Acesso em: 3 ago. 2021.

foque utilizado em sala de aula, no qual professores e alunos rompem a lógica tradicional estabelecida na qual o professor se encontra no papel de poder de quem ensina e os alunos se encontram no papel de quem aprende e começam a trabalhar juntos como um grupo de trabalho. A responsabilidade de construir o conhecimento advém de ambas as partes. A colaboração é o aspecto mais importante a ser enfocado e não a transmissão (DEWEY, 1959). Nesse sentido, o aluno é levado a assumir o papel de ser parte em seu processo formador, assim como dos demais estudantes, rompendo, dessa forma, com a dependência do professor e se preparando também para uma aprendizagem mais emancipatória e consciente. O professor e o livro didático não mais conduzem o processo, mas o orientam e encorajam o aluno a romper as barreiras impostas pelos limites da sala de aula e a buscar outros horizontes mais amplos e individualmente interessantes.

Pautados nessas reflexões é que desenvolvemos o experimento que traz o aluno como centro do trabalho e não mais o professor (o que se convencionou chamar de *student-centered learning*), diminuindo o tempo de fala do professor e abrindo espaço para novas interlocuções em sala de aula.

A METODOLOGIA UTILIZADA

Para a aplicação dessa metodologia escolhemos os níveis iniciais de ensino de espanhol por acreditarmos ser o primeiro contato com um idioma estrangeiro o momento ideal para que os alunos iniciem o processo de desconstrução dos estereótipos que trazemos sobre o outro e sobre quem somos. Além disso, propiciar momentos em que os alunos se sintam confortáveis para utilizar a língua estrangeira desde o início de sua apren-

dizagem é fundamental para que eles possam sentir-se seguros em experienciar usos da língua e buscar outras fontes de conhecimento e sigam seu aprendizado de maneira autônoma fora de sala de aula.

O projeto foi composto por dois subprojetos, um musical e um de culinária. Ele foi aplicado de 2004 a 2006 com aproximadamente 350 estudantes do CELIN-UFPR dos níveis Básico 1 e Básico 2 (módulos semestrais). Os grupos de espanhol do CELIN normalmente eram compostos, nessa época, por mais ou menos 18 estudantes. As 80 horas que compunham um módulo semestral poderiam ser ministradas de forma geminada, ou seja, quatro horas juntas em um mesmo dia ou duas horas juntas duas vezes na semana, ou mesmo de forma intensiva nos meses de julho e janeiro.

Ao início de cada módulo o projeto era explicado e os alunos eram separados em grupos de três ou quatro membros. Cada grupo deveria escolher um país e desenvolver uma pesquisa sobre o tema escolhido para aquela parte do módulo. Os grupos tinham um mês para pesquisar e trinta minutos reservados no final de cada aula desse mês para compartilhar o que tinham pesquisado e descoberto. A atividade deveria ser realizada em espanhol, assim como as pesquisas e a apresentação, que teria duração aproximada de 20 minutos. Além de trabalhar colaborativamente, os alunos deveriam compartilhar os conhecimentos obtidos e planejar juntos a apresentação para o resto da turma. Ao final de cada apresentação, os grupos apresentariam as similaridades e diferenças que encontrassem entre o país estudado e o Brasil (relativo ao tema) e tentar criar hipóteses culturais e/ou históricas para tais diferenças.

Projetos desenvolvidos

Ideia de projeto um: Música

Até 2006, quando os *streamings* de música ainda eram muito rudimentares e os algoritmos ainda estavam em desenvolvimento, apesar dos avanços tecnológicos e do mito da globalização da informação, conhecer músicos de outras partes do mundo podia ser uma tarefa bastante complicada. Um exemplo disso era o desconhecimento majoritário existente sobre cantores e bandas emblemáticos como Charly García, Café Tacuba, etc. em território nacional. Alguns se destacavam em meio a esse mar de desconhecidos, como: Shakira, Enrique Iglesias e Maná, porém esse conhecimento se limita a canções midiáticas e não chega a romper as barreiras que separam o mundo hispano-americano do luso-americano. Muitos justificavam⁶ o desconhecimento sobre o que acontece do outro lado da fronteira através da diferença de idiomas, argumento que facilmente verifica-se como falso, vendo-se a quantidade de material musical em inglês que consumimos. O simples fato de, na época, haver uma MTV latina e uma brasileira⁷ já demonstrava como essa separação era marcante, uma vez que na Europa há uma única

6 Como narrado no estudo *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy...* (As Américas e o mundo: opinião pública e política externa...) de 2014/2015 e como exemplificado por Fernando Mourón, pesquisador do Centro de Estudos das Negociações Internacionais da USP e participante do estudo regional da BBC de Londres. “Depois temos os processos de independência na região. Na América espanhola houve guerras contra a Coroa e o reforço de uma identidade cultural única, enquanto no Brasil o próprio regente português declarou a independência.” Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg.

7 A MTV brasileira, canal aberto, que era de propriedade da rede Abril de comunicação, que deixou de existir em 2013, tendo sido substituída pela Viacom, que faz parte dos canais pagos de televisão.

MTV. Pode-se ainda questionar o termo latina, termo este que ao não incluir o Brasil nos exclui dessa comunidade. Talvez, porque ao final não nos sintamos latinos⁸, como afirmou o escritor cubano Reinaldo Monteiro em entrevista à revista *Carta Capital* em 2012, e por continuarmos nossa negação enquanto latinos (afinal, “somos um país de dimensões continentais”) apagamos a existência cultural de nossos vizinhos e a classificamos como inexistente.

Os alunos que começam a aprender espanhol chegam ao curso sem quase nenhum conhecimento musical a não ser os mencionados acima, além do tango e dos *mariachis*. O espanto que os alunos apresentavam na época ao serem apresentadas músicas de *rap* e de outros ritmos (como *rock*) em espanhol era impossível de disfarçar⁹. Ao trazer à sala um disco acústico do grupo chileno La Ley um aluno rapidamente se levantou, veio até a minha mesa e pegou o CD na mão e exclamou: “Se produzem acústicos na América Latina?”. Após essa constatação, decidimos desenvolver um projeto voltado a instigar os alunos a procurar músicas de diferentes países. Nessa época, sites de compartilhamentos de vídeos ainda não eram tão populares, o que dificultava o trabalho dos grupos, mas ao mesmo tempo lhes propiciava mais momentos de procura e pesquisa, levando à descoberta de vários outros aspectos sobre um determinado país. Para tornar a busca um pouco mais reflexiva, pedimos aos

8 Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/%2527Os-brasileiros-nao-se-sentem-latino%2520americanos%2527%250D%250A/12/26183>. Acesso em: 8 jan. 2017.

9 A inclusão dos *streamings* de música, a popularização do *reggaeton* em território nacional e a incursão de músicos brasileiros de ampla presença e midiáticos no mercado musical latino têm dirimido paulatinamente essas distâncias nos últimos anos.

alunos que formulassem hipóteses durante as pesquisas para as relações que poderiam existir entre a música de um determinado país e o seu clima, as relações que as pessoas desenvolviam com as músicas tradicionais desse país, as suas origens e as danças típicas ligadas a ele. Cada grupo, então, deveria buscar e apresentar uma banda ou um cantor atual e um representante da música tradicional, do país escolhido, além de outros dados que lhes parecessem interessantes resultantes de sua pesquisa.

Esse tipo de pesquisa traz à tona determinados conhecimentos sobre países que provavelmente (pelo relato dos próprios alunos) eles não seriam levados a pesquisar, e as apresentações fizeram com que, sentindo-se motivados, buscassem mais sobre El Salvador e o Paraguai, por exemplo, do que eles próprios esperariam. Depois das apresentações, através do grupo de e-mails da turma¹⁰, os alunos continuaram trocando sites de rádios, textos e músicas que gostavam entre eles. Essa troca se estendeu para muito tempo depois do término do semestre, o que demonstra que foi possível criar uma relação de colaboração mútua pautada no apoio que cada um recebeu e no sentimento de compartilhamento existente entre os estudantes. Pode-se ainda acrescentar que o empenho em estudar espanhol de maneira autônoma e buscar a sua prática fora de sala de aula foi um dos principais objetivos alcançados com esse subprojeto.

Ideia de projeto dois: Culinária

O título do artigo de Gimenez (2002), “Eles comem *corn-flakes*, nós comemos pão com manteiga”, foi a inspiração para

10 Os aplicativos de mensagens instantâneas como o Whatsapp, o WeChat e o Telegram ainda não haviam sido inventados.

esse projeto. Nele, ela descreve como os hábitos do dia a dia dos países que falam o idioma estrangeiro estudado são postos em uma posição hierarquicamente situada com relação aos hábitos dos alunos que o estão aprendendo. Esse processo acontece, de acordo com Gimenez (2002), porque os hábitos não são postos de maneira a levar a uma reflexão sobre eles e sobre o contexto histórico cultural que os envolve, mas a vê-los como curiosidades ou peculiaridades daquele povo que faz uso desses hábitos assim como do idioma que está sendo estudado, servindo assim para classificar uma cultura como superior a outra. Nesse sentido, o objetivo desse subprojeto seria o de tentar resgatar um pouco sobre a “geografia dos sabores” e entender como os elementos culinários e as receitas típicas dos países hispânicos poderiam ser um bom elemento motivador para desenvolver uma abordagem mais intercultural em sala de aula.

Por que a comida típica da Espanha é a *paella*? Por que os argentinos comem tanto alfajor? De onde vem a feijoada? Todo mundo toma café e come pão e manteiga pela manhã? A culinária de um povo e a forma como esse se relaciona com os alimentos pode ser considerada como uma forma de comunicação entre o homem e o seu *habitat*? A vegetação típica, o clima e as especificidades de cada lugar fazem dos hábitos alimentares, dos pratos típicos e da sua presença linguística e semiótica uma representação única. Tomemos, por exemplo, alguns dos pratos típicos do Uruguai, como o doce de leite e a carne. Ambos advindos de um passado (ainda presente) *gaucho* de criação bovina em larga escala. A qualidade da carne em certa medida também se relaciona com as pradarias e estas com o estilo de vida dos uruguaios. Do mesmo modo, existe um conjunto de expressões, relações linguísticas e de linguagem que se relacionam intrinsecamente com a figura do *gaucho*, seu estilo de vida,

sua alimentação e as festividades que se relacionam ao manejo do boi e ao preparo dos alimentos¹¹.

Ao mesmo tempo em que se marca e se tenta entender as similaridades e a popularidade de certos elementos em um país, se marcava também a singularidade de cada falante e de como hoje em dia as culturas estão sendo cada vez mais fluidas e mais centradas nas decisões particulares de cada indivíduo do que na determinação espacial que ele ocupa. Assim, vale lembrar que uma vez alterado um elemento desse círculo todos os demais serão modificados por este e essas modificações voltarão a modificá-lo em um ciclo contínuo de mudança.

Esse subprojeto seguia as mesmas diretrizes metodológicas do subprojeto musical, e os elementos a serem pesquisados pelos grupos seriam: uma receita típica, a relação histórica e geográfica que ela tem com esse povo, a sua forma de preparo, os ingredientes, quando se consome esse prato típico e se existem lugares onde se possa prová-lo aqui. Além desses elementos, os alunos deveriam preparar a receita para os demais. A cada nova apresentação era visível o rompimento com o imaginário do exótico e do diferente e a fascinação pelo descobrimento do novo que os alunos estavam experienciando. Essa era a parte mais esperada da aula e a curiosidade sempre levava o grupo a prestar atenção aos colegas que estavam apresentando. O interesse era grande e a ânsia de explicar o que se tinha aprendido e preparado para a turma era tão intensa que os alunos esqueciam o seu medo de falar espanhol em público. Outra grata surpresa que resultou desse trabalho foi o interesse que surgiu sobre as comidas brasileiras e como elas se relacionam

11 El museo interactivo del Instituto Nacional de la Carne “De la Naturaleza a su Mesa” (popularmente conhecido como Museo de la Carne).

com uma determinada região do país. Ao final, os alunos conseguiram traçar uma relação entre os pratos típicos brasileiros e os do país estudado desmistificando a ideia da hierarquização existente a princípio.

Depoimentos dos alunos participantes sobre os projetos

Por se tratar de uma nova forma de ensinar e de um projeto experimental, era fundamental que ao final pedíssemos para que os alunos dessem a sua opinião sobre o trabalho e descrevessem o que mais eles tinham gostado nesse tipo de metodologia e na feitura do trabalho. Abaixo reproduzo algumas das opiniões coletadas ao longo dos anos em que o projeto foi executado.¹²

Buscando a informação terminava encontrando outras coisas muito importantes para o aprendizado da língua e para o meu conhecimento pessoal. Adorei e isso despertou a minha criatividade e minha sede de conhecimento.

Além de conhecer muitas culturas de outros países, muitos deles nossos vizinhos, e de outros que deram origem a nossa cultura, desenvolvemos uma maior amizade e integração com nossos companheiros de classe.

Essas apresentações são como viajar para esses países.

12 A identidade dos participantes desse projeto, assim como seus dados pessoais não serão reproduzidos aqui, mantendo o aspecto de sigibilidade dessa pesquisa. As opiniões foram traduzidas para o português para efeitos deste texto, uma vez que foram produzidas originalmente em espanhol.

O interesse despertado (sobre os países pelas apresentações) faz com que sigamos o estudo nos próximos semestres, até conseguir falar corretamente a língua espanhola.

[...] descobrimos muitas coisas interessantes que foram deixadas pelas civilizações que viviam ali, como monumentos arqueológicos, ruínas, etc., que merecem ser visitados pelas pessoas. Através deste trabalho pudemos também conhecer pessoas que nasceram lá, que nos ajudaram a preparar um bom trabalho, mais ilustrativo, assim como nos emprestaram roupas típicas e fizeram um prato boliviano, além de fazermos amizades.

Me surpreenderam tantas novidades e ao mesmo tempo tantas similaridades, também. Me despertou o interesse pela América Latina [...] a Europa ficou para depois.

Conforme a realização das pesquisas, tive que ler muito para selecionar o que é mais importante, mais interessante. Apenas com essa etapa, já aprendi muito, mas somente do meu tema. Com a apresentação de outros pude conhecer um pouco de cada tema e também melhorar a pronúncia.

Eu achei muito interessante falar com a Carmen porque ela transmitia seu sentimento de saudade quando ela via uma foto da Bolívia que lhe trazia lembranças do país e de seus parentes que estavam por lá. Às vezes ela se emocionava ao pensar nas dificuldades das pessoas que vivem lá. Além de nos ajudar, pudemos perceber que lhe fez falar sobre o seu país. Além de conhecer mais profundamente a história da Bolívia, tivemos a oportunidade de ver as apresentações dos trabalhos de nossos amigos, que falaram sobre o México, a Espanha e o Peru. Mas não é a mesma coisa escutar eles falarem sobre o país e fazer o projeto. Depois de conhecer essas culturas tenho vontade de viajar e vivenciar o que conhecemos sobre esses países latino-americanos que fazem fronteira com o Brasil.

Por isso, foi um período muito produtivo para o nosso enriquecimento, conhecendo a língua dos nossos irmãos da América do Sul, ajudando na integração cultural entre os povos. Vivemos na democracia, em um novo padrão de relacionamento, direcionado para a socialização do conhecimento.

Eu adorei, mas não se pode aprender tudo em um semestre. Faltou tempo.

Pode-se perceber, então, como as pesquisas e o desenvolvimento dos projetos, com essa proposta metodológica, lhes instigou a vontade de conhecer mais sobre o universo hispano-americano e, a partir disso, estar mais constante e profundamente inseridos no universo das práticas linguísticas em língua espanhola. Outro fator ressaltado em várias das falas dos alunos é a questão emocional, que perpassa os objetos selecionados, os recortes realizados e as experiências vividas durante esse processo (as conversas com os cidadãos nativos de outros países, as apresentações dos colegas, etc.), tornando o aprendizado um processo marcante, significativo e motivador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do contato que os alunos tiveram com a cultura do outro e de forma crítica com a sua própria (DE SOUZA, 2011) por meio desses projetos foi possível desmistificar o outro enquanto falante a ser estudado e o eu como falante a ser aculturado. Afinal, o outro e o eu estão em constante processo de transformação, assim como a língua(gem). Através do estudo e do contato com essas diferentes manifestações culturais e pelas diversas tentativas de entender os contextos que se encontravam ao redor delas, foi possível auxiliar os alunos a

suavizarem seus preconceitos e desvalidar as falsas ideias que tinham sobre quem são os hispano-americanos, as suas manifestações linguísticas e seus usos da linguagem. Modificou-se, inclusive, ao final do processo, sua postura ideológica com relação a si próprios, passando a considerar-se latinos e a entender as diferenças e as semelhanças como processos socioculturais presentes em todas as partes, características que podem coexistir sem necessariamente precisarem ser ranqueadas. Como afirma Rajagopalan,

as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

Logo, só faz sentido aprender um idioma se o aprendiz dele se apropriar e nele se redefinir, afinal é quando nos deparamos com o outro que conseguimos observar o que temos de mais individual e nosso, ou como afirma Maher (1996, p. 21), “é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou”.

Acredito ser este um dos objetivos de um centro de multiculturalidade, que através do contato com diversas culturas e expressões exista uma maior definição de quem se é, entendendo-se as diferenças e as semelhanças entre o eu e o outro e todas as tonalidades de entremeio, compreendendo que essas tonalidades são mutáveis e líquidas e que as oposições e semelhanças que hoje existem podem não vir mais a existir, ou podem ainda se acentuar. Para tanto, a nossa prática pedagógica

e metodológica em sala de aula não pode ser mais a mesma, uma vez que para que os alunos possam conhecer o outro terão que conhecer a si mesmos e refletir sobre a cultura na qual eles se encontram. Para que esse processo se inicie é necessário dar voz aos alunos e colocá-los em posição de igualdade com o professor, auxiliando-os no desenvolvimento de seu processo de emancipação, de sua criticidade e envolvendo-os ativamente em todos os processos de aprendizagem desse idioma e principalmente no processo de deixar-se chegar a uma competência inter e multicultural.

REFERÊNCIAS

- BROOKS, N. Culture in the Classroom. In: VALDES, J. M. (org.). *Culture Bound*. Cambridge: CUP, 1986. Cap. 12, p. 123-129.
- DE SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ASSIS ARAUJO, V. (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- GIMENEZ, T. “Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., 2020, Londrina. *Anais...* Londrina: APLIEPAR, 2002. Sigla do evento: EPLE.
- GUILHERME, M. Intercultural Competence. In: BYRAM, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London; New York: Routledge, 2000. p. 297-300.
- HINTON, P. R. *Stereotypes, Cognition and Culture*. SA: Psychology Press, 2000.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

LLOBERA, M. *et al.* (org.). *Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

MAHER, T. de J. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

NOT. L. *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA, 1991.

PIZARRO, A. Espacio discursivo e integración. In: CÂNCIO DA SILVA, P. (org.). *Língua, literatura e a integração hispano-americana*. Porto Alegre: UFRGS, 1989.

POLITZER, R. *Developing Cultural Understanding Through Foreign Language Study*. Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching, p. 99-105. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1959.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VILLALBA, T. K. B. *Pepe viu que no tiene jeito: su mujer es así mismo*. As delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

_____. O lugar da cultura no ensino de espanhol no Brasil. *Entrelinhas*, São Leopoldo, Unisinos, 2003.

WARDHAUGH, R. Speech Communities. In: _____. *An Introduction to Sociolinguistics*. 4. ed. UK: Blackwell, 2002. p. 116-129.

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NO CELIN-UFPR: DESAFIOS LANÇADOS NA EXPERIÊNCIA DO CURSO PILOTO

Ayumi N. Shibayama
Denise Cristina Kluge

INTRODUÇÃO

O Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR) é um programa de extensão denominado *Extensão universitária como espaço integrado para ensino e aprendizagem, pesquisa e formação de professores de línguas e culturas diversas*. Foi criado em 1995 e, ao longo de 20 anos de existência como programa, tem oferecido mais de 20 cursos diferentes presenciais para a comunidade interna e externa à Universidade Federal do Paraná (UFPR), incluindo o curso de Português para estrangeiros. O CELIN-UFPR atende anualmente cerca de 7 mil alunos nos diferentes cursos nos quatro períodos ofertados: cursos intensivos de verão, extensivos /1º semestre, intensivos de inverno e extensivos /2º semestre.

No primeiro semestre de 2015, o CELIN-UFPR ofertou o seu primeiro curso de língua estrangeira a distância denominado curso piloto de Português Língua Estrangeira a Distância do CELIN-UFPR. O curso piloto aconteceu de fevereiro a julho de 2015 e os alunos participantes foram selecionados com base no interesse em desenvolver estudos no Brasil dentro

do programa de mestrado bilateral formalizado entre a UFPR e a *Université Grenoble Alpes*. Entretanto, a organização para a realização deste curso piloto iniciou em julho de 2013.

Desta forma, este capítulo partilha os desafios administrativos, tecnológicos e pedagógicos lançados por esta experiência e por iniciativas organizadas a fim de viabilizar um curso desta natureza no âmbito de um programa de extensão em uma instituição de ensino pública federal.

CONTEXTO

Quando da criação do CELIN-UFPR, em 1995, havia a oferta de cursos de alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, polonês, português para estrangeiros, russo e ucraniano pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM-UFPR). Ao longo de 20 anos como programa de extensão, esses idiomas continuaram a ser ofertados e outros cursos foram sendo agregados ao programa, como coreano, sânscrito, iorubá, entre outros. Em 2016, os cursos que integram o programa do CELIN-UFPR, de forma presencial, são: alemão, árabe, chinês, coreano, espanhol, esperanto, francês, grego, guarani, hebraico, história da África e línguas africanas, holandês, inglês, italiano, japonês, latim, norueguês, português como língua estrangeira, polonês, prática de textos acadêmicos, redação em língua portuguesa, ucraniano, russo e sânscrito. Além de oferecer cursos, o Centro serve como espaço de formação profissional inicial e continuada para graduandos em Letras da Universidade. O CELIN-UFPR busca oportunizar aos alunos de Letras da UFPR o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, prática docente e estágio extracurricular. A capacitação dos graduandos em formação é supervisionada

por professores da UFPR e professores experientes do corpo docente interno do CELIN.

A partir de 2000, a demanda pelo ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) aumentou consideravelmente. No CELIN-UFPR, o público predominantemente formado de alunos intercambistas provenientes de universidades estrangeiras conveniadas à UFPR está mudando. A visibilidade que ganhou o Brasil corrobora para a chegada de, não apenas estudantes, mas também turistas, expatriados e, mais recentemente, refugiados. Com isso, a forma de ensino de PLE no CELIN-UFPR vem se transformando, especialmente porque neste Centro a abordagem de ensino procura atender a demanda de ensino de língua apresentada pelos alunos. Desta forma, cursos diferenciados se delineiam, como o ensino de português para asiáticos, o preparatório para o exame de certificação em português Celpe-Bras e também o de Português Língua Estrangeira a Distância (PLEaD). O PLE é um dos projetos ministrados através de cursos presenciais desde o início do CELIN-UFPR em 1995. Esta experiência tem gerado reflexões, pesquisas e novas propostas na área de ensino de PLE, a exemplo de Mohr (2007), Ruano (2012), Santos (2014), Menezes (2015), Bosch (2015) e Shibayama (2016).

O processo de internacionalização da UFPR contribui para que o intercâmbio de alunos e professores aumente através de acordos e convênios realizados pela UFPR com universidades estrangeiras. Um desses acordos é com a *Université Grenoble Alpes*, iniciado em 2008 e que possibilitou a iniciativa, favoreceu e impulsionou a criação do curso PLEaD no CELIN-UFPR. Este acordo de mestrado bilateral foi formalizado no *Diário Oficial da União* (DOU) de 1º de abril de 2013. O referido acordo prevê o curso de PLEaD para os alunos franceses que participam do programa antes da chegada ao Brasil. A pilotagem do

curso foi realizada com alunos franceses do mestrado bilateral, mas tem-se a expectativa de abranger o atendimento para os alunos intercambistas da UFPR, bem como os diferentes convênios da UFPR com universidades estrangeiras.

O projeto de Português Língua Estrangeira a distância surge para atender uma demanda que também se forma no CELIN-UFPR, potencializada especialmente pelo processo de internacionalização da UFPR: a de atender alunos intercambistas. É um projeto pioneiro no contexto de ensino de Português como língua estrangeira no CELIN-UFPR. Um dos objetivos do curso é oportunizar ao aluno da *Université Grenoble Alpes*, contemplado pelo programa do mestrado bilateral, o aprendizado do português como língua estrangeira e da cultura brasileira antes de sua chegada à UFPR. A tabela 1 apresenta um resumo com as informações sobre o curso.

TABELA 1 - RESUMO DO CURSO PLEaD

Contexto	Programa de pós-graduação bilateral em Letras entre UFPR-Stendhal Grenoble 3
Perfil do Aluno	Estudantes do mestrado da Universidade Stendhal Grenoble 3
Nível de proficiência em PLE	Sem conhecimento de PLE.
Objetivo do curso	Preparar, linguisticamente e culturalmente, os estudantes que virão desenvolver suas pesquisas na UFPR e morar em Curitiba.
Características específicas	O curso tem como objetivo oferecer uma formação em PLE por tarefas com uma ancoragem teórica semelhante aos cursos presenciais de forma que o aluno realize o curso a distância e tenha possibilidade de dar continuidade nos estudos em PLE presencialmente no CELIN-UFPR.

Fonte: Shibayama (2016).

O resultado esperado com a edição piloto foi obter uma avaliação dos alunos e das professoras a respeito da abordagem pedagógica e propor mudanças e melhorias necessárias. Da mesma forma, a coordenação do projeto, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), avaliou pontos positivos e negativos do curso para retomadas e melhorias nas novas edições.

O *moodle* foi a escolha pedagógico-tecnológica que pareceu mais adequada para a organização do curso, pois é uma plataforma de ensino de base teórica socioconstrutivista (GOODFELLOW; LAMY, 2009), e a exemplo da proposta metodológica do curso de Formação de Tutores para Educação a Distância pela Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD) – UFPR, acompanhado pelas autoras de agosto a novembro de 2013, os cursos que utilizam esta plataforma se adéquam para uma construção colaborativa de conhecimento. Entretanto, mais especificamente em relação à língua estrangeira, surge a demanda de explorar a habilidade de expressão oral e, por isso, o curso que utiliza essa plataforma, nesse caso, precisa aliar conhecimento técnico da plataforma, assim como conhecimento didático-pedagógico a fim de fazer escolhas adequadas para atender essa necessidade.

Em cursos a distância regulares (que não são de língua estrangeira), as avaliações e interações acontecem predominantemente na forma escrita, assim como as conversas com os outros cursistas e tutores, a entrega de atividades, a participação em fóruns, as conversas em *chat rooms* e a troca de mensagens.

Em língua estrangeira, a partir da década de 1980, surge mais fortemente a abordagem comunicativa. Ela propõe uma aprendizagem que se preocupa com conteúdos linguísticos e também com as técnicas utilizadas em aula para o ensino-

-aprendizagem. A abordagem comunicativa tem o foco no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos que aprendem esta língua a fim de realizar atividades e tarefas de real interesse do aluno, explorando para isso diversas habilidades de comunicação (ALMEIDA FILHO, 2005). São consideradas habilidades a compreensão e expressão orais e compreensão e expressão escritas. Estudos mais recentes apontam para a necessidade de explorar a habilidade intercultural (ALMEIDA, 2011). O curso PLEaD do CELIN se organizou com o intuito de explorar tais habilidades, a saber: compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita. Entretanto, explorar a oralidade surge como um desafio maior. Além desse desafio, surgem diferentes questões desafiadoras como: a) Quem ou o que vai promover a interação para a construção do conhecimento no curso PLEaD?; b) Como deve ser a formação dos professores/tutores, com vistas a trabalhar a oralidade?; c) Como explorar competências de expressão oral num ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em uma visão de língua com foco na ação? (CLARK, 2002; QECR, 2001); d) Do ponto de vista técnico, como utilizar as ferramentas que se colocam através dos AVAs de forma a explorar competências culturais, orais e escritas? Estas questões foram abordadas em outros momentos por Shibayama (2016) e também Shibayama e Santos (2016) e são exploradas mais especificamente neste texto.

A organização de um curso desta natureza num programa de extensão de uma universidade pública federal envolveu profissionais e empresas de diversas áreas externos à UFPR e também instâncias, centros e departamentos da própria Universidade, que através de professores, técnicos, funcionários e especialistas de diferentes áreas contribuíram direta ou indire-

tamente no projeto PLEaD. A organização deste curso a distância apresentou dificuldades e questionamentos de ordens:

- Administrativa: Como ofertar este curso? Com que recursos financeiros? Como é o procedimento para a chamada de alunos para o curso?
- Tecnológica: Onde hospedar este curso? Em que versão do *moodle*? Como migrar o curso de uma plataforma *moodle* versão 2.1 a outra? É possível a migração da versão 2.1 para a versão 1.9 disponibilizada pela CIPEAD- UFPR?
- Pedagógica: Com que recursos humanos oferecer o curso? Como preparar o material didático? Em qual abordagem se ancorar? Qual seria o ponto de partida?

Para facilitar o entendimento, as diferentes questões levantadas pertencem a três grandes áreas que identificamos como: administrativa, tecnológica e pedagógica. Dentro de cada uma dessas áreas, este texto aborda as principais dúvidas encontradas no percurso de criação do curso piloto PLEaD, juntamente com o contexto em que surge e as soluções encontradas.

Diante da variedade de cursos a distância e dos desafios que geram, este trabalho não tem a intenção de oferecer respostas a diferentes contextos, especialmente porque a nossa visão, como autoras deste trabalho, coincide com os aspectos da proposta pedagógica do pós-método apresentada por Kumaravadivelu (2001, 2006). O professor cita três parâmetros pedagógicos a serem considerados em um contexto de ensino e aprendizagem: a) Particularidade: atenção às necessidades, experiências e saberes locais para um ensino significativo; b) Praticidade: relações que se estabelecem entre teoria e prática, ou seja, a conexão entre as discussões de especialistas e pesquisa-

dores e a habilidade do professor de monitorar sua própria ação pedagógica; c) Possibilidade: a transformação e potencialidade dos alunos, seus saberes, suas identidades socioculturais. Isto significa dizer que as ações e soluções propostas aconteceram dentro de um contexto, no âmbito de um projeto de pesquisa. Elas não contêm uma orientação aplicável a qualquer situação, mas foi o trajeto percorrido num movimento que partiu do desconhecimento ao conhecimento de um rumo para alcançar o objetivo de propor o ensino de PLE a distância no CELIN-UFPR. O objetivo maior foi partilhar os desafios encontrados com a experiência piloto e assim contribuir para as discussões e pesquisas tão pouco exploradas nessa área. Por fim, apresentamos as considerações finais e perspectivas que se abriram após a realização do curso piloto PLEaD no CELIN-UFPR.

ÂMBITO ADMINISTRATIVO

Para facilitar o entendimento do âmbito administrativo do curso, emprestamos definições da área de gestão e administração, baseando-se mais especificamente em Peter Drucker (1981), pai da teoria neoclássica que concentrou e otimizou contribuições mais relevantes das teorias da administração.

Administração, para Drucker (1981), envolve conhecimento e competências dos colaboradores envolvidos em um planejamento. Esses saberes desenvolvidos ao longo da prática profissional de cada pessoa formam um capital cultural tornando-se habilidades que podem ser aplicadas no contexto organizacional. Em 1954, Drucker propõe a Administração por Objetivos (APO) (VIEIRA, 2015), que consiste num método democrático e participativo, em que líderes e liderados definem os objetivos a serem alcançados, dividindo responsabilidades e

controlando para que os resultados sejam alcançados conforme o planejamento inicial. São três os objetivos: operacionais, táticos e estratégicos, que foram divididos conforme o tempo de execução de curto, médio e longo prazos.

Dentro dessa perspectiva, o curso PLEaD tinha como objetivo tático a médio prazo a organização do curso piloto. Objetivos operacionais foram sendo definidos ao longo de cada semana de andamento do curso à medida que dificuldades iam surgindo, como por exemplo: problemas técnicos da plataforma *moodle*, organização das unidades temáticas, entre outros. Ao fim do curso, surge a necessidade de definição de objetivos estratégicos a longo prazo para o desenvolvimento da prática administrativa, pedagógica, assim como para a continuidade de atendimento de intercambistas de acordos com universidades estrangeiras e das pesquisas acadêmicas.

Para o curso piloto em 2015, houve o contato da coordenação do curso PLEaD com os responsáveis pelo acordo de mestrado bilateral no Brasil e na França para assim formar-se o grupo de alunos da primeira edição do curso. Em 2016, o procedimento foi semelhante, mas surge a necessidade do estabelecimento de um planejamento adequado a fim de manter os objetivos do acordo deste mestrado bilateral, bem como ampliar a oferta para outras universidades conveniadas.

ÂMBITO TECNOLÓGICO

O *moodle* é uma plataforma de aprendizagem que oferece aos profissionais de educação a possibilidade de desenvolver AVAs e oferecer cursos a distância, por meio de seus recursos como: fórum, chat, enquête, diário, tarefa, lição, wiki, questionário e base de dados.

A construção dessa plataforma parte de uma base teórica de ensino socioconstrutivista. É uma plataforma utilizada mundialmente, segundo Goodfellow e Lamy (2009, p. 55):

Os autores do *moodle* relatam, por exemplo, que existem mais de 24.000 instituições cadastradas que usam a plataforma em suas aulas. Essas instituições estão localizadas em 175 países e oferecem cursos em 75 idiomas diferentes.¹

Por essas razões essa plataforma foi escolhida para desenvolver o curso PLEaD. Para a organização do curso piloto, num primeiro momento, houve a contratação de duas empresas privadas: uma para criação do curso no *moodle*, na versão 2.6, e outra para hospedagem do curso. Em 2013, houve mudanças na estrutura da equipe do projeto de desenvolvimento do curso de PLE a distância do CELIN-UFPR por motivos de orçamento e também de disponibilidade de tempo das pessoas envolvidas. As duas empresas privadas contratadas geravam custos mensais e por isso houve a descontinuidade de contratação de tais serviços. Toda a equipe envolvida se desligou do projeto.

Diante das dúvidas relacionadas aos aspectos tecnológicos de instalação do *moodle*, hospedagem, gerenciamento e administração do curso, a saída pareceu ser a de estabelecimento de parcerias no âmbito da UFPR para a organização técnica. A partir de 2013, a nova equipe pedagógica e administrativa

1 Moodles's authors report, for example, that there are over 24.000 registered institutions using the platform in their classes. These institutions are located in 175 countries and are offering courses in 75 different languages. (tradução nossa)

decidiu então procurar departamentos parceiros para a continuidade da criação do curso.

Desde 2014, graças à parceria com o Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL) da UFPR, o CELIN-UFPR tem apoio para a hospedagem e pesquisas relacionadas ao projeto (SHIBAYAMA; SANTOS, 2016). Para a edição piloto em 2015, o curso contou com a hospedagem do C3SL. O Núcleo de Educação a Distância da UFPR – NEAD/UFPR, que mais tarde veio a se fundir ao CIPEAD, também contribuiu para os encaminhamentos administrativos e institucionais do piloto PLEaD. Em 2016, o CIPEAD não apenas viabilizou a oferta de mais edições do curso como também oportunizou a capacitação dos envolvidos em EaD através dos cursos a distância e semipresenciais para professores, tutores, técnicos e interessados. Além disso, o CIPEAD permitiu encaminhamentos para a formalização do piloto PLEaD como curso de extensão de língua estrangeira a distância na UFPR.

O estabelecimento dessas parcerias foi produtivo na medida em que orientou as decisões técnicas para a realização do curso. Paralelamente, viu-se a necessidade de criação de um grupo de pesquisa para reflexão teórica e prática. Pois, uma vez sanadas as necessidades técnicas, surgiu a necessidade de formação de tutores capacitados.

ÂMBITO PEDAGÓGICO

No âmbito pedagógico, podem ser citados como principais desafios: tutoria de língua estrangeira em contexto EaD e formação de professores; elaboração de material didático; uso da plataforma *moodle* para o curso PLEaD; e exploração de tecnologias para interações orais.

Grupo de pesquisa para reflexão teórica e prática

Após o início da construção do curso na plataforma *moodle* disponibilizada para o CELIN-UFPR surgia um novo desafio. A etapa seguinte envolvia a seleção de professores tutores para a pilotagem do curso. Esta foi a fase na qual a direção do CELIN-UFPR e sua equipe, diante da falta de profissionais com perfil específico para o ensino de língua estrangeira a distância através da plataforma *moodle*, pensaram na organização de um grupo de pesquisa para a formação de tutores para cursos a distância. Os objetivos da criação de uma equipe de trabalho para reflexão e discussão foram pontuados por Shibayama e Santos (2016, p. 277):

ambientar-se na plataforma *moodle*, conhecer o curso e os materiais elaborados, promover a troca de ideias sobre formas de interação com os alunos e como promovê-las entres eles, trazer contribuições e decidir alterações e adaptações ao curso coletivamente, além de criar um espaço para a formação de professores tutores.

A criação desse espaço virtual e dos encontros presenciais tem como objetivo:

oferecer condições para que os professores-tutores, conforme aponta Kumaravadelu (2006), desenvolvam autoridade e autonomia necessárias para conceber suas próprias vivências pedagógicas e também transformá-las motivados pela reflexão crítica. (SHIBAYAMA; SANTOS, 2016, p. 277)

As discussões desta equipe de trabalho aconteceram através de encontros presenciais semanais no CELIN-UFPR, de 10 de setembro de 2013 a 11 de dezembro de 2013, além disso, houve posteriormente, interações virtuais através de e-mails e de um ambiente concebido na plataforma *moodle* do NEAD-UFPR especificamente para formação dos professores tutores de PLEaD.

Tutoria e formação de professores

De acordo com Shibayama e Santos (2016, p. 282), “o desenvolvimento de um projeto desta natureza inaugura um espaço para formação de professores”. Segundo Preti (1996), para proporcionar uma formação atualizada e comprometida, é necessária uma organização que leve em conta todos os componentes da educação a distância, tais como: aluno, professor especialista (responsável pelo curso ou disciplina ministrados), tutor (responsável por acompanhar, apoiar e avaliar o percurso da aprendizagem de cada cursista), material didático e o Centro de Educação a Distância (composto por uma equipe de especialistas em EaD responsável por oferecer os suportes necessários ao seu funcionamento). A ausência de profissionais envolvidos no projeto PLEaD ocasionou um acúmulo de tarefas por parte dos professores envolvidos.

O curso piloto PLEaD (SHIBAYAMA, 2016) contou com a participação de duas professoras que acumularam as funções de professor conteudista e tutor. Esse acúmulo permitiu explorar a fundo os objetivos de cada unidade temática. Os tutores de línguas estrangeiras de EaD precisam de uma formação diferenciada, pois, além de uma formação em línguas estrangeiras, conhecimento em estratégias de aprendizagem e

plataformas tecnológicas, os tutores necessitam trabalhar habilidades diversas, dentre elas a oralidade.

Organização de material didático

Um dos desafios de cursos a distância é elaborar materiais didáticos adequados para essa modalidade de ensino uma vez que, em grande parte dos casos, a aprendizagem acontece de forma independente, pois o aprendiz se encontra sozinho em seu computador sem a presença de um professor ou colega para acessar a plataforma. Nesses cursos os materiais precisam ser desenvolvidos com a atenção devida para que sua apresentação seja facilitada e a aprendizagem aconteça de forma independente. Nesse sentido, o conteúdo do curso e suas unidades temáticas podem ser entendidas como objetos de aprendizagem. Os objetos, conforme Leffa (2013), podem ser definidos como qualquer objeto utilizado para a aprendizagem. Mais especificamente no contexto EaD podemos denominá-los objetos digitais, que podem ser uma gravação, um vídeo, uma música, por exemplo.

O material didático no ambiente virtual é o elemento concreto presente no momento do estudo. Segundo Leffa (2006, p. 210), “o professor pode desempenhar um papel importante como incentivador, mas é no manuseio com o objeto que a aprendizagem ocorre”. É no contato com o objeto de aprendizagem que o aluno interage com o conteúdo e constrói seu conhecimento. Desta forma, podemos dizer que o conhecimento pode ser construído em interação com objetos ou indivíduos. Nas palavras de Silva:

Os alunos aprendem com os materiais didáticos disponibilizados em meio impresso e nos ambientes virtuais, mas, sobretudo, a aprendizagem se constrói de forma compartilhada e colaborativa na interação entre aprendizes e tutores, aprendizes e outros aprendizes, professores, tutores e aprendizes, enfim, todos aprendem e ensinam no processo dinâmico da EAD. (SILVA, 2009, p. 7)

Em relação ao PLEaD, em 2013, ao analisar o material didático criado inicialmente para um curso presencial pela equipe pedagógica de PLE do CELIN para a seleção e elaboração dos conteúdos para a criação do curso na plataforma *moodle*, nos deparamos com dificuldades e facilidades. Como o conteúdo foi criado por professores de ensino presencial, algumas atividades se adequaram ao uso do *moodle* e outras não. Diante disso, as professoras que criaram o conteúdo do curso piloto fizeram adequações das unidades temáticas para o contexto de educação a distância a fim de explorar diferentes habilidades e promover interação entre os participantes no ambiente virtual através de fóruns, *chats*, diferentes gêneros textuais orais e escritos. Sartori e Roesler (2006) abordam essa questão apresentando três passos importantes sobre produção de material didático. O primeiro deles é conhecer a concepção de aprendizagem que sustenta o curso, seus objetivos e o perfil do público-alvo. Este conhecimento prévio permite conhecer expectativas de sua produção. O segundo é definir os objetivos do curso, a estrutura e o material que deverá apresentar, o cronograma e a metodologia de trabalho. O terceiro é realizar a seleção dos conteúdos que irão compor o material. Ao procurar materiais, é comum utilizar obras ou partes de obras de outros autores para a composição do material, mas este procedimento

necessita atenção relativa a direitos autorais. Esses elementos compõem o que as autoras chamaram de estratégias executivas de produção de material escrito, mas não esgotam as fases necessárias de toda produção, envolvendo etapas posteriores como pré-testagem e avaliação.

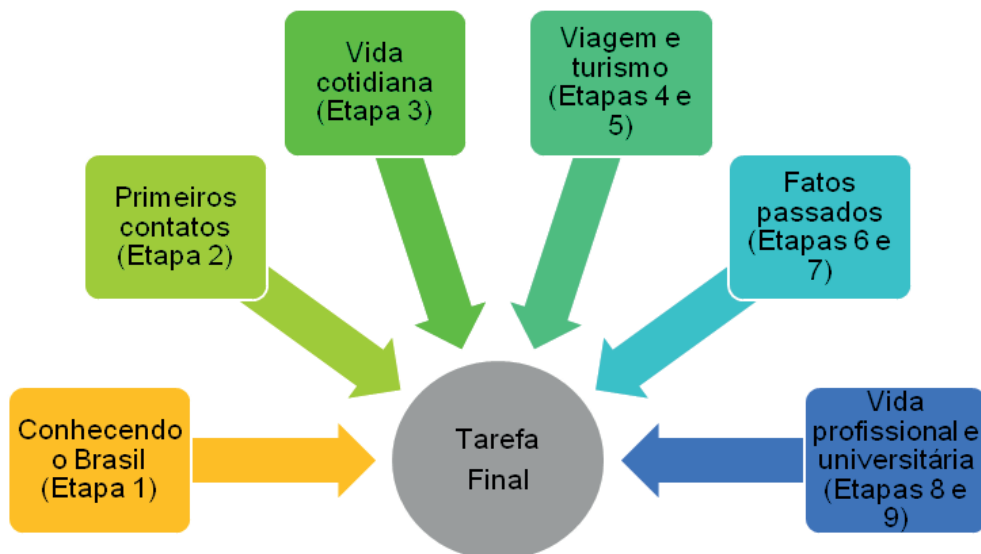
Assim como as propostas de atividades e tarefas de um material didático impresso refletem a sua abordagem teórica, da mesma forma, as propostas de atividades e tarefas de cursos a distância refletem sua ancoragem teórica. O conteúdo do curso não pode estar desvinculado da visão de língua a que se propõe construir. Diante das peculiaridades da EaD de língua estrangeira (LE), o primeiro passo para a preparação do material didático para EaD é a escolha de uma abordagem adequada à proposta da EaD de LE, para que o material didático, o professor e a abordagem teórica integrem um planejamento alinhado para permitir a construção de conhecimento colaborativo. O alinhamento dos elementos do curso facilita o alcance dos objetivos linguísticos e culturais de aprendizagem.

Unidades Temáticas

O curso piloto PLEaD foi composto de 6 unidades temáticas. Cada uma das unidades encerrava-se com uma ou duas microtarefas (JANOWSKA, 2015). O encadeamento planejado dessas tarefas forma então o projeto. No projeto PLEaD, aspectos culturais, linguísticos e comunicativos foram organizados sequencialmente para a realização de uma tarefa final.

O curso piloto PLEaD pode, então, ser ilustrado da seguinte forma (Figura 1):

FIGURA 1 – UNIDADES TEMÁTICAS DO CURSO PLEaD

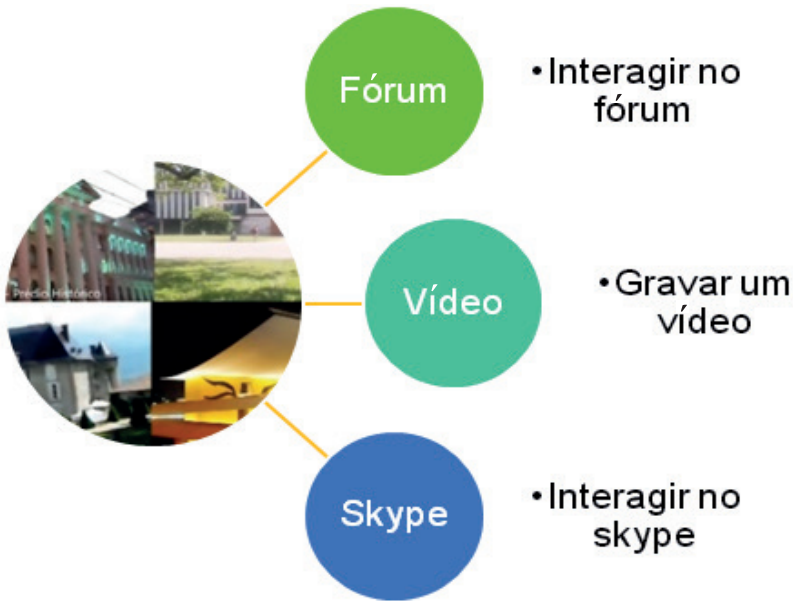


Fonte: Shibayama (2016).

A tarefa final foi elaborada a fim de aplicar os conhecimentos trabalhados nas unidades temáticas anteriores. Foi desenvolvida nas três semanas finais do curso e envolveu três microtarefas ou etapas (JANOWSKA, 2015), ilustradas na Figura 2.

Para atender especificamente a necessidade de explorar as habilidades de expressão oral, a solução encontrada no curso piloto PLEaD foi de promover interação através de gravação de vídeos e uso do *skype*. Para esta tarefa final, alunos brasileiros do curso presencial de francês do CELIN-UFPR foram convidados a se inscrever na plataforma para interagir com os alunos franceses que participaram do curso piloto.

FIGURA 2 – TAREFA FINAL DO CURSO PLEaD



Fonte: Shibayama (2016).

Explorar a interação através de vídeos e da ferramenta *Skype* foi considerado positivo pelos alunos participantes do curso. Por ter uma avaliação positiva, a equipe pedagógica envolvida tem a intenção de realizá-la em novas edições do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o curso piloto surgiram diferentes questões a serem trabalhadas abrindo novas perspectivas para melhorias futuras.

Ao fim do curso, no 2º semestre/2015, o PLE no CELIN-UFPR recebe um novo coordenador e inicia-se um projeto de pesquisa sobre PLEaD sob nova orientação. Surgem possibilidades de cursos de PLEaD para falantes de línguas que temos chamado de distantes, como japonês ou árabe, e

iniciam-se as discussões para a organização de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras a distância, além da organização para uma nova edição deste curso para línguas próximas: francês, espanhol e italiano.

A segunda edição do curso aconteceu no primeiro semestre de 2016 e tomou como base o curso piloto e os estudos de Shibayama (2016) para avaliação do curso e aprimoramentos. A reflexão teórica sobre a abordagem para o ensino de línguas estrangeiras permite uma tomada de decisão consciente e criteriosa na continuação do projeto.

O curso piloto inaugurou uma nova fase do projeto de ensino a distância no âmbito do CELIN em termos administrativos, tecnológicos e pedagógicos. Existem ainda diferentes desafios e demandas emergentes, e a reflexão e discussão teórico-prática permite enriquecer as iniciativas e pesquisas relacionadas à educação a distância de língua estrangeira para o desenvolvimento contínuo do projeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf. Acesso em: 23 mar. 2016.

ALMEIDA, M. R. *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BOSCH, V. *Língua e cultura no ensino de PLE: visões de professores do CELIN-UFPR a partir do uso de material didático*. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UFPR, Curitiba, 2015.

CLARK, H. *O uso da linguagem*. Tradução de: Cadernos de Tradução, v. 9, p. 49-71. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2002.

DRUCKER, P. *Prática da administração de empresas*. Cengage Learning Editores, 1981.

GOODFELLOW, R.; LAMY, M.-N. (ed.). *Learning Cultures in Online Education*. A&C Black, 2009.

JANOWSKA, I. Tarefa: um conceito-chave da perspectiva acional. Tradução: Eduardo Nadalin e José Carlos Moreira. *Revista X*, v. 2, mar. 2015. ISSN 1980-0614.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4. p. 537-560, 2001.

_____. *Understanding Language Teaching from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LEFFA, V.J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: _____. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. v. 1, p. 175-212.

_____. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, J. (org.). *Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191. (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013).

MENEZES, E. R. *Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR*. 176f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MOHR, D. *Português para hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PRETI, O. Educação à distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (org.). *Educação à distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

QUADRO Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa. Porto: ASA Editores II, 2001.

RUANO, B. P. *O método tandem como sistema de aprendizado autônomo de língua estrangeira: programa Tandem-CELIN*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SALTINI, L. M. L.; MONTEIRO, S. L.; LISBOA, M. F. A.; COSTA, R. S. Português para estrangeiros a distância: uma experiência do CELIN/UFPR. *Revista X*, v. 2, p. 106-115, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/29310/20376>. Acesso em: 3 ago. 2021.

SANTOS, J. M. P. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR*. 148p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Estratégias de produção de material escrito na EaD: do impresso ao digital. In: CONGRESSO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2006. *Anais...* Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC26.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SHIBAYAMA, A. N. *Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SHIBAYAMA, A.; SANTOS, J. P. Português como língua estrangeira a distância (PLEaD): considerações sobre a elaboração do curso piloto e formação de professores. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. P.; SALTINI, L. M. L. *Cursos de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: UFPR, 2016. p. 271-290. (No prelo)

SILVA, I. M. M. *Múltiplos papéis dos professores na educação a distância e práticas de letramento digital*. Recife-PE: UFRPE, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, M. M. F. *Teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

PROPOSTA DE CONFECÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: DIRECIONAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Ivan Eidt Colling
Jovania Maria Perin Santos
Mariana Paiva dos Santos
Nicolas Henrique Batista

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de produção de material didático voltado para os alunos de Português Brasileiro para Migração Humanitária (doravante PBMIH), com especial interesse em descrever a elaboração de atividades de pré e pós-leitura. O PBMIH é um projeto de extensão que tem como um de seus eixos de atuação o ensino de português para migrantes e refugiados na Universidade Federal do Paraná (doravante UFPR), desde 2013.

O processo de aprendizado de uma língua de acolhimento, isto é, uma língua aprendida em contexto migratório, está relacionado ao público adulto e à resolução de situações de sobrevivência urgentes, conforme explica Grosso (2010, p. 74). A autora destaca que a “língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo como a primeira forma de integração para uma plena cidadania democrática”. Seguindo esses conceitos,

o PBMIH busca desenvolver cursos de língua e cultura que não se limitem a instrumentalizar, mas que possam contribuir efetivamente para o processo de integração desses alunos na comunidade. O espaço da sala de aula passa a ser um lugar de discussões, orientações e vivências que transcendem as práticas de ensino-aprendizagem frequentes nas aulas de língua estrangeira. Sabedores das carências dos alunos migrantes, professores e coordenadores buscam explorar desde questões práticas relacionadas à moradia, ao trabalho, à documentação, até assuntos mais delicados como a guerra e outras dificuldades em seus países de origem e no Brasil, como o racismo, a xenofobia e o machismo.

As aulas de língua e cultura com o viés de língua de acolhimento se constituem em um espaço diversificado, que visa amenizar as inúmeras dificuldades de adaptação provocadas pelo deslocamento forçado.

Em meio a esse contexto, estão sendo criadas propostas de ensino que possam ser um ponto de apoio para professores e alunos. Cientes de que a produção de materiais didáticos é um processo bastante complexo que exige um contínuo trabalho de pesquisa e (re)elaboração, buscamos, neste capítulo, compartilhar direcionamentos teóricos e práticos que nos guiam no desenvolvimento de unidades temáticas para o projeto PBMIH.

Esses direcionamentos são o Ensino de Línguas por Tarefas de acordo com Santos (2014); a influência de estudos sobre o processo de leitura e exploração de textos, conforme Cherem e Nery (1992) e os direcionamentos práticos, como as etapas de confecção das unidades temáticas.

O PBMIH

A ideia do projeto PBMIH¹ surgiu em 2013 a pedido da Prefeitura de Curitiba e da ONG Casla (Casa Latino-Americana), a fim de atender os migrantes haitianos que chegavam a Curitiba e precisavam aprender o português. O CELIN-UFPR, como uma das referências nacionais em ensino de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE), teve participação fundamental no início da criação do projeto, o qual foi oficializado em 2014 na área de Letras da UFPR. Assim, alguns professores que atuavam no CELIN também davam aulas no projeto, utilizando o material e a metodologia já existentes no Centro de Línguas. Tal material consistia em uma apostila com sequências temáticas que eram utilizadas por pelo menos uma semana de aula, cujos temas eram baseados na vida de um estudante intercambista ou de um turista, abordando questões como viagens, atividades de lazer, pontos turísticos e compras. Notou-se, então, que os temas não condiziam com a realidade que os migrantes enfrentavam e que não os auxiliavam a suprir suas necessidades básicas, como encontrar um lugar para morar, encontrar emprego e lidar com as despesas no Brasil. Além disso, os migrantes chegavam a todo momento na cidade e o projeto tinha alunos novos toda semana, e trabalhar com unidades muito longas e com atividades que exigiam conhecimentos de aulas dadas anteriormente inviabilizava o aprendizado desses novos alunos. Após algumas discussões entre os coordenadores do projeto, decidiu-se que cada “aula seria uma

1 <https://www.facebook.com/pbmih/>. Formalmente, o projeto teve início em 15 de março de 2014, com o nome PBIH – Português Brasileiro para Imigrantes Humanitários. Recebeu a denominação atual em 2015, quando passou a ser um dos projetos vinculados ao Programa de extensão PMUB – Política Migratória e Universidade Brasileira.

tarafa comunicativa fechada” (GRAHL; PERETI; RUANO, 2016, p. 292), ou seja, uma aula de 3 horas deveria ter começo, meio e fim e forneceria os recursos linguísticos necessários para o cumprimento de determinada tarefa.

Turmas de Acolhimento

No primeiro semestre de 2014 deu-se o início de um curso especial para um grupo de migrantes sírios utilizando o material didático do curso presencial de português como língua estrangeira do CELIN-UFPR. Logo se percebeu que as necessidades do público demandavam mudanças nos temas a serem abordados. No ano seguinte, algumas alterações foram efetivadas e, nesse novo modelo, um ou dois professores se reuniam nas salas da biblioteca da Universidade com grupos de até quatro alunos e realizavam suas aulas utilizando o material da plataforma *Seagull*. Porém, devido à autonomia que os grupos tinham, cada professor ministrava as aulas em um horário diferente, por vezes utilizando outros espaços e deixando pouco a pouco o que havia sido fornecido pelo Núcleo Tandem² do CELIN; isso acarretou não só a perda de unidade desta nova frente, mas também a desistência de muitos alunos. Em consequência disso, decidiu-se pelo retorno ao modelo com grupos maiores em horários fixos e funcionando de maneira mais institucional. As aulas para sírios foram integradas às chamadas “Turmas de Acolhimento”, nas quais não apenas refugiados de nacionalidade síria seriam contemplados, mas refugiados ou migrantes de qualquer origem em situação de vulnerabilidade

2 Núcleo Tandem Celin-UFPR (<http://www.celin.ufpr.br/index.php/nucleo-tandem>).

social. A partir de 2016 essas turmas de acolhimento passaram a ter aulas duas vezes por semana, atendendo a uma demanda dos próprios alunos.

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS

A produção de materiais didáticos voltados ao público migrante é permeada pela preocupação em desenvolver propostas focadas em suas necessidades mais urgentes. Para isso, observamos com frequência o perfil e os interesses dos alunos. De acordo com Ramos e Marchesan (2013), materiais específicos para públicos específicos têm maior possibilidade de atingir a tão necessária interação. Entendemos que um conteúdo significativo para o aluno, ou seja, algo que ele necessita ou tem interesse em saber ou conhecer, provocará uma atitude responsiva, facilitando o amadurecimento de novos conhecimentos.

Munidos desse propósito, buscamos teorias de ensino que nos auxiliassem a compor as propostas. Na sequência abordaremos sucintamente preceitos da abordagem comunicativa que utilizamos por ser parte da constituição do Ensino de Línguas por Tarefas que será descrito na seção seguinte.

Abordagem Comunicativa

Nos anos 1970 os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas ganham importante contribuição de pesquisadores como Dell Hymes, que forneceu um dos conceitos estruturantes do enfoque comunicativo. Segundo Paiva (2005, p. 158), “para Hymes, um falante para ser comunicativamente competente não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma

comunidade de fala”. Isso significa que um falante precisa adequar sua fala ao contexto. Assim, o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação ganha evidência. As práticas de ensino de línguas foram fortemente influenciadas por essa perspectiva e passaram a explorar, além do conhecimento gramatical, o conhecimento sociocultural e discursivo.

Diversas outras teorias contribuíram para o desenvolvimento do enfoque comunicativo nas décadas de 1980 e 1990, como a de Canale e Swain (1980), que propuseram a definição de quatro competências:

A competência gramatical diz respeito ao domínio do código linguístico, que compreende o conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia, formação de palavras e estruturas das sentenças. *A competência sociolinguística* refere-se à compreensão do contexto social em que se dá a comunicação. Assim, fatores como tópico, papel dos participantes e contexto são importantes para determinar as atitudes do falante e as escolhas de estilo e registro. Por *competência discursiva*, compreende-se a habilidade de combinar informações que sejam coesas quanto ao plano da forma e coerentes quanto ao plano das ideias. E como último elemento, a *competência estratégica*, que implica o uso de estratégias comunicativas verbais ou não verbais com a finalidade de compensar as lacunas existentes em relação ao conhecimento do código linguístico do usuário da língua ou de compensar quebras na comunicação em função de fatores ligados ao desempenho. (CANALE; SWAIN, 1980, citados por BRESSAN, 2002, p. 11).

Outras contribuições de destaque, segundo Paiva (2005), são os estudos feitos por Wilkins (1976) e Widdowson (1978). Esses autores defendem que a organização de materiais didáticos deve ser pautada “pelas funções da linguagem ou dos atos comunicativos, como por exemplo, pedir e dar informações, fazer um pedido em um restaurante etc.” (PAIVA, 2005, p. 133).

Esses conceitos foram pouco a pouco ganhando espaço no cenário do ensino e a partir daí novas contribuições foram surgindo. A Abordagem por Tarefas é uma dessas contribuições que se desenvolveu com base no enfoque comunicativo. Segundo Barbirato (1999, p. 60), “o uso de tarefas no ensino de línguas não é algo novo, nem uma descoberta inédita do enfoque comunicativo. O que é novo e diferente é a maneira como o uso delas é tratado”. Na próxima seção trataremos de explicitar essa abordagem.

Ensino de Línguas por Tarefas

O Ensino de Línguas por Tarefas (ELT) consiste em uma série de procedimentos didático-pedagógicos direcionados para a construção da competência comunicativa em todas as suas dimensões e está centrado na ação e no desenvolvimento da capacidade dos alunos de realizar coisas através da língua.

Uma das obras fundadoras do ELT é uma publicação de 1989 (*Designing tasks for the communicative classroom*) do linguista David Nunan, que fornece aos professores uma introdução prática visando a elaboração e o desenvolvimento de tarefas para o ensino de línguas. “O autor apresenta cinco variáveis que devem ser levadas em conta para a análise de uma tarefa: objetivos, insumo, atividades, papel do professor, papel do aluno e contexto.” (SANTOS, 2014, p. 17).

A preocupação em definir “tarefa” é recorrente, pois o termo é usado no ensino com várias conotações. Para Rod Ellis (2003, p. 16, tradução nossa), tarefa é:

Um plano de trabalho que requer que os alunos processem a linguagem pragmaticamente, a fim de alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de saber se o conteúdo foi transmitido. Com este fim, a tarefa exige do aprendiz atenção primária ao significado e uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o *design* de uma tarefa possa prever escolhas linguísticas particulares. Uma tarefa é entendida como o resultado da língua em uso que tem uma semelhança, direta ou indireta, com a forma como a linguagem é usada no mundo real. Como outras atividades linguísticas, a tarefa pode envolver habilidade produtiva ou receptiva, e oral ou escrita, e também processos cognitivos diversos.

Uma definição que tem como base a noção de interação é proposta por Andrichetti (2009, p. 16), que considera as “tarefas como oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos”. Assim, elas são vistas como um convite para agir e se engajar em diferentes atividades. Aqui há uma valorização da tarefa como processo de interação, sinalizando para a especificidade de atuação do aluno enquanto elemento central desse processo. Desse modo entendemos que aprender uma língua é aprender a usá-la para (inter)agir com diferentes propósitos e interlocutores.

Segundo Xavier (2011, p. 151), as tarefas devem proporcionar processos interativos (e cognitivos) que se assemelham às situações sociais. O ELT se diferencia de abordagens es-

truturais por estimular/propor a produção, seja oral ou escrita, em língua-alvo voltada para um resultado comunicativo, considerando a utilização de diferentes gêneros discursivos e seu contexto de realização.

Na figura 6 apresentamos dois exemplos de tarefas, uma oral e outra escrita, que fazem parte do material didático elaborado para o PBMIH.

Unidades Temáticas

A Unidade Temática (UT) que estamos propondo para as aulas do curso de Acolhimento do projeto PBMIH é pensada para dois encontros de 3 horas-aula cada e contém um conjunto de atividades que envolvem um tema central e algumas etapas que visam:

- a introdução ao tema (questões para conversação, atividades de prática de vocabulário, textos curtos como charges, imagens, folhetos, etc.);
- a compreensão de áudio e/ou vídeo;
- a leitura, compreensão e interpretação de textos escritos que no decorrer das unidades devem abranger diferentes gêneros discursivos;
- a prática de diferentes atos de fala como interrogar, convidar, fazer solicitações, reclamações, pedidos, etc.;
- a ampliação de vocabulário;
- a prática de pronúncia e entonação;
- a prática e reflexão de estruturas linguísticas;
- a produção de textos orais e escritos.

(baseado em PERIN SANTOS, 2019).

Esses são os objetivos que devem fazer parte de uma UT considerando um tema de interesse dos alunos definido por um programa de curso.

Como conceito de UT adotamos: “uma unidade de ensino permeada por um mesmo tema e com objetivos determinados que culminam na produção de diferentes tarefas” (SANTOS, 2014, p. 10). A produção de tarefas envolve o desenvolvimento de textos orais e escritos cujo enunciado deve conter informações sobre o locutor e o interlocutor, o espaço social em que esse texto aconteceria/circularia e seu(s) objetivo(s).

A confecção de uma UT envolve várias etapas que serão descritas a seguir.

Etapas de confecção

As etapas de confecção de uma UT envolvem alguns processos após a definição do tema a ser explorado. Esses processos são: garimpagem de textos (orais e escritos); didatização desses textos com propostas de pré e pós-leitura; elaboração de tarefas de produção de textos; elaboração de atividades de reflexão sobre as estruturas linguísticas e exercícios de pronúncia e prosódia, assim como exercícios de prática gramatical.

Dentro do que chamamos de garimpagem, existe a preocupação em escolher textos semelhantes àqueles com os quais os alunos provavelmente terão contato no seu dia a dia. Essa preocupação nos levou a buscar textos autênticos produzidos para fins diversos, voltados para um público real e que circulam dentro de um grupo sociocultural. Esses textos são preferíveis porque mostram contextos reais da utilização da língua.

É, no entanto, sabido que textos autênticos são produzidos para fins específicos e quem os produz tem direitos autorais sobre eles, motivo pelo qual passamos a buscar materiais livres para utilização. Isso se deve pela falta de recursos disponíveis para pagar esses direitos, que nem sempre são cedidos por seus autores. Assim sendo, recorreremos ao *Creative Commons* (doravante CC) como fonte de pesquisa.

Uma vez de posse dos textos, passamos para a etapa da didatização do material selecionado e de sua organização ao longo da UT. Isso se deve à forma como eles serão explorados e sua ordenação está vinculada aos resultados esperados com a UT, levando-se em consideração também a familiaridade que os alunos possam ter com os textos ou com os temas abordados. Assim, um gênero discursivo que já tenha sido explorado ou que seja de conhecimento dos estudantes pode ser solicitado na produção da tarefa. Também um tema que sabemos fazer parte do cotidiano de nossos alunos pode vir antes na UT, servindo como um “elemento facilitador”.

O esforço de didatização/ordenação tem continuidade com a problematização do conteúdo. Iniciamos a UT com perguntas gerais sobre o tema (atividade 1) com o objetivo de favorecer a interação e estimular que os alunos troquem informações sobre o assunto. Na atividade 2 fornecemos exemplos de despesas comuns.

FIGURA 1 – ATIVIDADE DE INTRODUÇÃO AO TEMA

1.1 Despesas pessoais

Qual é a sua despesa mensal?

1

Bate-papo:

Converse com seus colegas e professor:

- Quais são as suas despesas fixas mensais?
- Você costuma ter muitas despesas extras?
- Qual é a sua maior despesa?
- Suas despesas mensais mudaram muito desde que você veio para o Brasil?
- Você tem dicas para economizar?
- O que mais você gosta de comprar?

2

Identifique quais são as despesas mostradas abaixo:

Fonte: PBMIH-UFPR.

A terceira atividade explora o conteúdo de um vídeo. O que vemos na imagem a seguir é a proposta da pré-tarefa, ou seja, o que os alunos devem fazer antes de assistir ao vídeo.

FIGURA 2 – ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DE VÍDEO

3  Agora, vamos ver um vídeo. Mas antes do vídeo, observe as imagens abaixo e discuta com os colegas



<https://www.youtube.com/watch?v=mpsntfOWeD8>

- Sobre o que fala o vídeo?
- Por que existe o sistema de tarifas?
- Quem paga de acordo com essa bandeira tarifária?
- Quais são as cores das bandeiras tarifárias?
- Qual é o valor acrescentado a cada bandeira tarifária?
- Você já viu um sistema como este?
- Você concorda com esse sistema de bandeiras tarifárias?

Fonte: PBMIH-UFPR.


As atividades de pré-leitura equivalem aos já mencionados elementos facilitadores. Como exemplo, podem ser utilizadas imagens feitas a partir de capturas de tela do vídeo a ser visto. Com esse recurso faz-se uma aproximação prévia ao tema e procura-se estabelecer um diálogo sobre o que os alunos imaginam que será tratado no documento.


No caso de um texto escrito, trabalhamos com diferentes gêneros discursivos a fim de preparar o aluno para uma leitura que seja maior e mais exigente do que as anteriores. Já as atividades de pós-leitura consistem geralmente em atividades de compreensão, questões que nos mostram o que os alunos entenderam durante a leitura e, não raro, essas questões os ajudam a entender aspectos do texto. Elas precisam ser elaboradas com cuidado, para que sejam um real auxílio na leitura e não apenas um caça-palavra de conteúdo evidente no texto.

Cumpre salientar que as atividades desenvolvidas dialogam com o conceito da ZDP (Zona do Desenvolvimento Proximal de acordo com Vygotsky (1998)), pois tendo alunos desniveados em uma turma, as atividades mais simples contemplam alunos com menos conhecimento da língua, enquanto as leituras mais longas destinam-se principalmente àqueles que têm maior nível de proficiência no português. Procuramos assim evitar que alguns alunos se sintam subestimados ou incapazes de acompanhar a turma. O que constantemente acontece nas aulas é que os alunos com maior conhecimento linguístico e cultural auxiliam os que têm maior dificuldade.

Na sequência apresentamos três atividades: a (4) é de compreensão de áudio; a (5) e a (6) são de leitura e compreensão de textos escritos. Também elaboramos atividades de aquisição de vocabulário, pronúncia e ortografia.


FIGURA 3 – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE ÁUDIO E
DE TEXTO ESCRITO (MULTIMODAL)




4  Ouça o áudio e em seguida discuta com os colegas:

Os participantes do diálogo fazem um acordo. Qual é?

Será que o acordo vai ser cumprido? O que você acha? Escreva sua opinião.

5  Observe a imagem abaixo e responda às questões:



1. Observe o cartaz e descreva as imagens.
2. Qual é o significado da frase em destaque?
3. Qual é a relação entre imposto de Renda e sorrisos? Como isso se relaciona com as imagens?
4. Quem está divulgando essa ideia?
5. Qual é a intenção desse texto?

Qual a diferença entre imposto e multa?

IMPOSTO- é um tributo determinado por imposição de um Estado aos cidadãos.

MULTA- valor cobrado quando uma taxa (ou imposto) não foi paga ou ainda quando uma lei foi desrespeitada.

Fonte: PBMIH-UFPR.

127

FIGURA 4 – ATIVIDADE DE LEITURA

14/04/2016 - 11:01:03

Prefeitura inicia entrega de carnês do IPTU 2016



Distribuição dos carnês teve início nesta segunda-feira (11)

A Prefeitura Municipal de Quatro Barras iniciou nesta segunda-feira (11) a entrega dos carnês do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) de 2016. A distribuição deve ocorrer até esta sexta-feira (15), quando todos os domicílios devem receber os carnês.

As opções de pagamento vão desde a quitação do imposto em cota única, à vista, com desconto de 10%, até opções de parcelamento em até oito vezes. Tanto o vencimento da cota única como o da primeira parcela será no próximo dia 10 de maio.

Segundo informações da Secretaria de Administração, Fazenda e Orçamento, os contribuintes que não receberem o carnê até o dia 18 de abril devem procurar o Departamento de Tributação, já que o prazo para impugnação encerra no dia 29 de abril. O contribuinte também pode imprimir o boleto pelo site, acessando a página www.quatrobarras.pr.gov.br, no link Tributos Web. Para isso, é necessário digitar o número do cadastro do imóvel, que pode ser informado pela Secretaria.

A Prefeitura lembra a importância do imposto como fonte de recursos para novos investimentos e melhorias no município, em áreas como saúde, educação e infraestrutura urbana. Hoje, Quatro Barras conta com cerca de sete mil imóveis registrados.


Serviço: Dúvidas sobre o pagamento e informações adicionais podem ser obtidas no Departamento de Tributação, pelos telefones: (41) 3671-8835 ou (41) 3671-8837.

Fonte: <http://www.quatrobarras.pr.gov.br/index.php?area=1er_noticia&id=1865> acessado em: 25/04/2016

Fonte: PBMIH-UFPR.

A próxima imagem contém as perguntas de compreensão do texto lido.

FIGURA 5 – QUESTÕES DE COMPREENSÃO DO TEXTO

7  Após ler o texto, responda às questões:

1. Sobre o que o texto fala?

2. O que é IPTU?

3. Até quando a prefeitura vai entregar os carnês?

4. Como pode ser feito o pagamento?

5. Se o talão não for entregue na sua casa, o que você deve fazer?

6. Para onde é destinado o dinheiro do IPTU? Você acha isso importante?

7. E no seu país, existe algo parecido com IPTU? Como funcionam as taxas?


OUTROS IMPOSTOS IMPORTANTES:


- IPVA- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
- IR- Imposto de Renda
- IPI- Imposto sobre Produtos Industrializados
- II- Imposto sobre Importação
- ICMS- Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços
- ISS- Imposto sobre Serviços

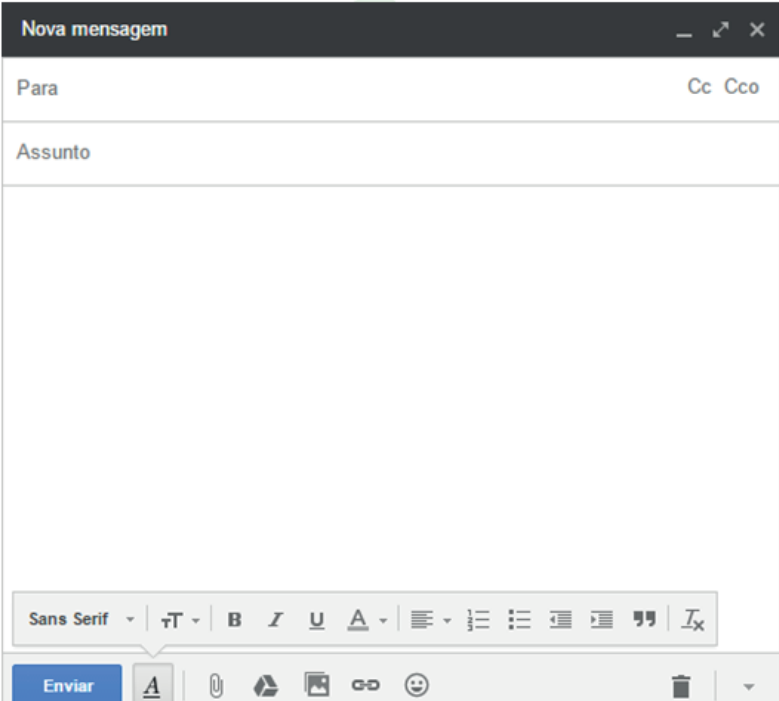
Fonte: PBMIH-UFPR.

A proposta seguinte contém duas tarefas de produção de textos. A primeira é uma tarefa oral e a segunda uma tarefa escrita.

FIGURA 6 – TAREFAS DE PRODUÇÃO ORAL E TEXTUAL

7  Imagine que vivia num município em que a coleta de lixo vinha cobrada no IPTU. Recentemente, você se mudou e, quando recebeu a sua conta de água, percebeu que a coleta de lixo estava sendo cobrada nela. Para não correr o risco de pagar pelo mesmo serviço duas vezes você decide ligar para a SANEPAR e reclamar. Reproduza a conversa junto com um colega e depois a apresente para a turma.

8  Como já foi visto, a cobrança do IPTU pode ser feita em parcelas através do carnê. Imagine que seu carnê veio sem uma das folhas. Mande um e-mail para a Prefeitura, solicitando essa folha.




Fonte: PBMIH-UFPR.

A etapa seguinte compreende a reflexão gramatical e exercícios voltados a um aprofundamento sobre estruturas lin-

guísticas e a fixação dessas estruturas. São escolhidos alguns tópicos que aparecem nos textos ou áudios e vídeos. Essa escolha precisa ser feita observando-se o programa de curso e o perfil do grupo com que estamos trabalhando no momento.

FIGURA 7 – REFLEXÃO GRAMATICAL


9

**Estrutura Linguística**
VERBOS AUXILIARES MODAIS


DEVER, PODER, QUERER, TER (de): quando esses verbos são usados junto com outros verbos, mudam o sentido da frase, mudam o modo como interpretamos a frase. Quando temos um verbo auxiliar, apenas ele é conjugado. O outro verbo - verbo principal - fica no infinitivo, ou seja, sem conjugação, sem flexão.

- DEVER- indica um dever, uma obrigação, uma quase certeza.
Veja os exemplos: Eu devo trabalhar hoje. / Eu devo ter este livro em casa.
- PODER- indica uma possibilidade, probabilidade.
Veja só: Eu posso trabalhar hoje. / Eu posso ter este livro em casa.
- QUERER- indica um desejo, uma vontade de ter ou realizar algo.
Como nas frases a seguir: Eu quero trabalhar hoje. / Eu quero ter este livro em casa.
- TER (de/ que)- aqui o verbo ter indica uma obrigação ou uma necessidade.
Veja: Eu tenho de/que trabalhar hoje. / Eu tenho de/que ter este livro em casa.
- Outro verbo muitas vezes usado como modalizador é o verbo PRECISAR indicando uma necessidade.
Como em: Eu preciso trabalhar hoje. / Eu preciso ter este livro em casa.

10

**Encontre os verbos auxiliares modais no texto “Prefeitura inicia entrega de carnê do IPTU 2016” e sublinhe-os.**

11

**Praticando a pronúncia.**

Procure no material didático outras palavras com as quatro diferentes pronúncias representadas pela letra “x” e transcreva-as no lugar adequado:

- [ks] = táxi
- [z] = exame
- [s] = sexta-feira
- [ʃ] = xícara

Fonte: PBMIH-UFPR.

FIGURA 8 – EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

12



Praticando a língua:

Complete os diálogos com os verbos modais:

Situação 1 – diálogo entre um casal:

PERÍODO	VALOR A PAGAR
04/02/2016	R\$ 59,42

- Você sabe quando vence a conta da água?

- hh, vence hoje. Então a gente pagar se não vamos ter que pagar multa.

- Mas hoje eu não tô sem tempo. Você consegue pagar?

- Vou dar um jeito.

Situação 2 – diálogo entre pai e filho



- Filho, não esqueça de colocar o cinto de segurança, é importante para sua segurança.

- Tá bom pai, vou colocar.

- Se um guarda te vê sem cinto, você pagar multa e perde pontos na carteira de motorista.

- Pode deixar, pai, não esqueço.

Fonte: PBMIH-UFPR.

A fase final não é voltada aos alunos mas sim aos professores que pretendam utilizar essas UTs em sala. Consiste na criação de um *handout*, ou seja, um guia básico do professor, no qual incluímos sugestões sobre a realização de certas atividades, prováveis dúvidas e dificuldades que os alunos possam ter e, ainda, explicações que podem não ser de conhecimento geral, mas que eventualmente sejam relevantes para quem usar o material. Na sequência apresentamos o início do guia para os professores.

FIGURA 9 – GUIA DE APLICAÇÃO DA UT

1.1 Despesas pessoais

1

O professor deve instigar um bate-papo, fazendo as perguntas que estão no material sem que necessariamente todos respondam a todas as perguntas. É interessante direcionar algumas perguntas caso alguns alunos permaneçam em silêncio. Também é interessante ler algumas das questões em voz alta com a turma - peça que os próprios alunos as leiam. Certamente surgirão dúvidas com relação à leitura de “x”. Elas serão trabalhadas no caderno de exercícios, mas explique que a pronúncia varia e que só mesmo conhecendo a palavra se pode saber como ela deve ser lida. O professor obviamente pode fazer outras perguntas. Não precisa se incomodar se eles se empolgarem, porque este é realmente o momento para que eles falem o que

2

Nesta atividade vamos trabalhar com algumas despesas que certamente os alunos têm. É possível que eles já tenham mencionado algumas delas na conversa anterior, o que muito ajudará na realização do exercício. Parece uma atividade simples, mas na verdade é uma outra maneira (exercício de preencher lacunas) para se discutir estas despesas, ver se eles acham cara a vida no Brasil, recuperar coisas que foram ditas no bate-papo e mesmo mostrar como as contas, faturas e outros documentos se apresentam fisicamente (fatura de luz, água, contrato de aluguel, cartão de ônibus, etc.)

É interessante projetar as imagens que estão no material ou entregar exemplares em mãos para que eles tenham um contato maior com o material. Pode-se (e talvez até se deva) fazer uma leitura destes gêneros, ou seja, mostrar onde fica o nome do consumidor, qual o valor da conta, data de validade, entre outros. Existe neste link: https://www.copel.com/hpcopel/fatura/fatura_lis.html# um modelo de conta de luz (da COPEL) interativo. Além dele, existem diversos manuais *online* e gratuitos para serem baixados em *pdf* sobre as empresas que prestam serviços públicos, como a SANEPAR. Se houver acesso à internet é interessante que o professor faça uma pesquisa e forneça os endereços ou mesmo o material em PDF para os alunos, caso contrário, pode utilizá-los para esclarecer dúvidas que porventura apareçam. Depois da conversa sobre a leitura (se realizada), é recomendável dar um tempo para eles terem contato, individualmente, com o material e associarem com os nomes. Na sequência poderá ser feita a correção do exercício, de forma oral.

Após esta atividade existe uma janela *pop-up* mostrando o uso da palavra “talão”. Se houver tempo e interesse, esse informativo pode ser lido em voz alta.

Fonte: PBMIH-UFPR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a falta de recursos apropriados para a utilização em aulas de PLE para alunos refugiados, a produção de materiais destinados a eles se faz urgente. Isso ficou claro desde o início do projeto PBMIH, o que levou à criação de oficinas para os professores voluntários voltadas a esse tema, além da montagem de uma equipe para elaborar materiais, com o intuito de um dia disponibilizá-los para outros grupos ou interessados em aprender ou ensinar português para estudantes refugiados.

Sendo membros desta equipe, coube-nos realizar as reflexões presentes neste trabalho, além da montagem de uma UT seguindo as etapas que acreditamos serem fundamentais para a concepção e elaboração de materiais destinados a alunos inseridos em uma comunidade falante do português e que não se encontra nela apenas temporariamente. Destacamos a importância em desenvolver material didático situado, ou seja, que seu conteúdo seja apropriado à realidade social em que vivem os alunos, uma vez que eles precisam interagir no meio em que vivem e para isso devem aprender a se expressar, seja oralmente ou por escrito, o que envolve conhecimentos linguísticos e culturais.

A criação desses materiais e as reflexões realizadas nos permitiram ter uma visão mais detalhada sobre como atender às necessidades e interesses dessas pessoas e, sobretudo, como enxergar a nós mesmos enquanto membros da comunidade que recebe esses migrantes.

Ressaltamos mais uma vez que o material não é algo pronto e definitivo, mas totalmente mutável e que precisa ser revisto e mudado constantemente. Isso se deve ao fato de que tanto nossos alunos quanto os contextos sociais modificam-se. Desse modo, há a necessidade de (re)adaptar as propostas de ensino continuamente. Refletir sobre o que levamos para sala de aula nos permitiu trabalhar com temas que se mostraram de real interesse para os alunos, além de nos dar novas perspectivas de ensino, não apenas no PLE, mas no português como uma língua que acolhe.

REFERÊNCIAS

- ANDRIGHETTI, G. H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- BARBIRATO, R. de C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 1999.
- BRESSAN, C. G. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CHEREM, L. P.; NERY, R. M. A prática da leitura em questão: análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira-francês no Vestibular UNICAMP 1992. *Revista Letras*, Santa Maria, jul./dez. 1992.
- ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP, 2003.
- GRAHL, J. A.; PERETI, E.; RUANO, B. P. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P. et al. *Cursos de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora UFPR, 2016.
- GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- RAMOS, A. G.; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 12, n. 2, 2013.
- PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (orgs.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PERIN SANTOS, J. M. *Análise e produção de materiais didáticos para ensino de português para estrangeiros PLE/PL2*. Curitiba: Intersaberes, 2019. No prelo.

SANTOS, J. M. P. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR*. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. v. 1, p. 147-172.

APROXIMANDO O INGLÊS DA VIDA REAL EM SALA DE AULA: UMA ATIVIDADE COMUNICATIVA PARA AS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria Consuelo Graciolli Bond

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizado de uma segunda língua é uma questão que envolve uma série de fatores, tais como a conscientização do aluno, sua motivação, o afeto relacionado com a aprendizagem, a exposição a *input* compreensível e a elementos culturais (COLLENTINE; FREED, 2004; DÖRNYEI, 1990; GOULART, 1985; KRASHEN, 1982, VANPATTEN, 1994). Em geral, muitos estudiosos (VANPATTEN, 2004; BATSTONE, 2002; SWAIN, 2000) argumentam que uma aprendizagem bem-sucedida requer não apenas uma combinação de vários desses fatores, mas também que os alunos assumam um papel ativo no seu processo de aprendizado. Embora uma imersão em um país de língua inglesa promova mais oportunidades para que o aluno use o idioma para uma comunicação efetiva na vida real, devemos levar em conta que a maioria das pessoas aprende inglês nas salas de aula, em contextos de aprendizagem e não de aquisição. Além de ensinar formas gramaticais, vocabulário, aspectos culturais, pronúncia e ortografia, o professor precisa criar muitas oportunidades para a prática oral dos alunos nas aulas. Portanto, os professores têm que maximizar as oportunidades de fala dos alunos na sala de aula usando atividades comunicativas que aliem o uso das formas ensinadas a

objetivos comunicativos claros e possíveis dentro do contexto real de cada um deles.

Embora existam vários tipos de atividades comunicativas que permitem que os alunos assumam um papel ativo nas aulas de inglês e que podem ser extraídos de livros didáticos, como o *Global Elementary* (CLANDFIELD; PICKERING, 2010), muitos alunos frequentemente tendem a manter uma posição passiva em relação a essas atividades, uma vez que elas nem sempre são relevantes e interessantes para todos.¹ Aprendizes de ILE (inglês como língua estrangeira) estão acostumados a lidar com contextos simulados para personagens inventados dos livros didáticos, exercícios de fala envolvendo preenchimento de lacunas e responder a perguntas prontas, o que torna a sala de aula um ambiente artificial para a comunicação na língua-alvo (BELCHAMBER, 2007, p. 2). Como resultado, é difícil para eles dar sentido e uso à forma aprendida (VANPATTEN, 2004).

Conforme os dados coletados através da pesquisa-ação que conduzi no primeiro semestre de 2017, a maioria dos alunos tendem a não usar a língua inglesa como uma ferramenta comunicativa, porque a maioria deles não têm a oportunidade de usá-la fora da sala de aula, na vida real. Para esses alunos, a língua inglesa parece ocupar uma “dimensão paralela” que eles visitam uma ou duas vezes por semana, em sala. Nesse lugar eles também incluem os filmes que eles assistem e seus personagens, o livro-texto que usam em sala de aula, a sala de aula de ILE (inglês como língua estrangeira), mas não eles mesmos ou seus colegas. Nessa pesquisa, os alunos responderam

1 “Concluding Remarks” (ANSARI; BABAI, 2002).

a questionários e participaram de entrevistas que traçaram o perfil deles como usuários de inglês para comunicação fora de sala de aula e investigaram a perspectiva deles quanto à aprendizagem da língua inglesa e às atividades comunicativas aplicadas em sala de aula. Uma dessas atividades foi a descrita e proposta neste capítulo.

A adaptação dessa atividade foi direcionada ao conceito da Merrill Swain (2000) de “diálogo colaborativo”. Segundo Lightbown e Spada (2006, p. 48, tradução minha):

Usando o termo “diálogo colaborativo”, Swain, Lapkin e seus colegas conduziram uma série de estudos para determinar como aprendizes de uma segunda língua co-constroem conhecimento linguístico enquanto se engajam em tarefas de produção (ex.: fala e escrita) que simultaneamente chamam a atenção para forma e significado.²

Além de chamar a atenção simultaneamente para a forma e o significado, outro objetivo dessa atividade foi levar os alunos a praticar uma forma de interação que os envolvesse pessoalmente e que os fizesse perceber a importância do outro no processo de comunicação.

Neste capítulo, descrevo e analiso essa atividade comunicativa, que pode ser adaptada a diferentes tempos verbais en-

2 “Using the term ‘collaborative dialogue’, Swain and Lapkin and their colleagues have carried out a series of studies to determine how second language learners co-construct linguistic knowledge while engaging in production tasks (i.e. speaking and writing) that simultaneously draw their attention to form and meaning.”

sinados na aula de ILE (inglês como língua estrangeira). Ela leva os alunos para fora de sua zona de conforto, fazendo-os formular perguntas em vez de recebê-las prontas, e faz com que os alunos desenvolvam estratégias para utilizar a língua inglesa em situações reais de comunicação.

REVISÃO DA LITERATURA

A fala é uma das atividades de maior importância na vida humana. Passamos muitas horas por dia falando, seja conversando, contando alguma história, discutindo e, acima de tudo, falando mentalmente. Essa é uma das mais complexas habilidades humanas, que envolve cognição, habilidades linguísticas e motricidade. Articulamos aproximadamente quinze sons da fala por segundo enquanto filtramos somente as ideias que queremos passar aos nossos interlocutores³. Essa complexidade da fala é o que a torna o fator fundamental na evidência da efetivação do aprendizado e o que faz da conquista dessa habilidade algo tão valioso aos olhos do aprendiz e da sociedade.

Embora a prática controlada e a manipulação de formas gramaticais fornecidas em livros-texto sejam etapas importantes no processo de aprendizagem de línguas, são “práticas insuficientes para desenvolver a competência comunicativa porque são bastante mecânicas e descontextualizadas” (SAVIGNON, 1972, citado em LIGHTBOWN; SPADA, 1999, tradução minha). Portanto, as atividades de sala de aula que envolvem tópicos gramaticais e o contexto da vida real dos alunos tendem a ser muito produtivas no processo de aprendizagem de segunda língua.

3 “Preface” (LEVELT, 1989).

De acordo com Belchamber (2007, p. 2, tradução minha):

detratores afirmam que a natureza artificial de interações em sala de aula (por serem criadas pelo professor) faz da abordagem comunicativa no ensino de línguas – CLT (Communicative Language Teaching) – um oxímoro. No entanto, um professor proficiente proporcionará um contexto para que as interações de classe sejam realistas e significativas, mas com o apoio necessário para ajudar os alunos a gerar a língua-alvo.⁴

Assim, a sugestão para o professor que utiliza a abordagem comunicativa é que a orientação esteja presente como o combustível para a comunicação independente do aluno, oferecendo a ele contexto, vocabulário e monitoramento gramatical sem muita interferência na conversa em si. Em outras palavras, é possível superar parte da artificialidade de uma sala de aula de ILE, fornecendo as ferramentas certas para os alunos.

Prática de sala de aula relacionada

Englander (2002, p. 8) explica que a interação em sala ajuda os alunos a usar o idioma e sugere uma atividade colaborativa sobre a resolução de problemas da vida real para estudantes de ILE (inglês como língua estrangeira). Ao citar Bygate (1987), menciona dois conjuntos importantes de habi-

4 “[...] detractors claim that the artificial nature of classroom-based (i.e. teachercreated) interactions makes CLT an oxymoron. Nevertheless, a proficient teacher will provide a context so that class interactions are realistic and meaningful but with the support needed to assist students to generate the target language.”

lidades desenvolvidas na interação entre os estudantes: gerenciar a interação e negociar o significado. O primeiro significa saber quando e como tomar a palavra na conversa, enquanto o segundo está relacionado à garantia de que ambos os oradores se entendam. Para esta atividade, ela estabelece os estágios e os limites de tempo para realizá-los, sem explicar os passos com muitos detalhes para evitar criar ansiedade. Na primeira etapa, os estudantes apresentam problemas reais que estão tendo e escolhem um deles para resolver. Então, analisam as diferentes abordagens que poderiam usar para resolvê-lo, e escolhem uma para se concentrar. O terceiro estágio é o *brainstorming* de soluções inovadoras. Nem todas precisam ser novas, mas o professor deve incentivar a sua variação e elaboração. A quarta etapa consiste em escolher duas soluções possíveis pela pessoa cujo problema está sendo debatido, e então passar para o quinto estágio, no qual o grupo pensa soluções e as detalha. Os alunos estabelecem uma data para relatar ao grupo o que aconteceu. Na data definida, eles falam sobre o que aconteceu e, se nenhuma ação foi tomada, o grupo irá discutir quais obstáculos impediram o aluno de atuar. De acordo com Englander (2002, p. 10), esta atividade é útil para aumentar a conscientização sobre situações em que os alunos podem usar o idioma ensinado na aula. No entanto, os estudantes não usam a língua-alvo fora da sala de aula se estiverem em seu próprio país, o que é o caso dos estudantes de ILE (inglês como língua estrangeira) no Brasil.

Kay⁵ afirma que “ensinar a falar deve melhorar as habilidades comunicativas dos alunos, pois, só assim, os alunos podem se expressar e aprender a seguir as regras sociais e

5 “Introduction” (KAYI, 2006, tradução minha).

culturais apropriadas em cada circunstância comunicativa.⁶” Para colaborar com esse objetivo, a autora fornece uma lista de atividades de fala que podem ser aplicadas às salas de aula de ILE (inglês como língua estrangeira), nas quais os alunos colaboram em grupos ou pares para completar tarefas. As três principais atividades que ela descreve que envolvem a interação dos alunos são: (1) discussões, (2) *role-play* e simulações e (3) *information gap activities*. No primeiro tipo, o(a) professor(a) separa a classe em pequenos grupos e define claramente o propósito da discussão para evitar outras conversas entre os estudantes. O(A) professor(a) então levanta assuntos controversos e dá aos grupos algum tempo para construir argumentos, pedindo-lhes que deem a cada membro do grupo a mesma quantidade de informações para conversar, para que eles passem aproximadamente o mesmo tempo falando. No final, a classe decide sobre o grupo vencedor, que defendeu suas ideias da melhor maneira. No segundo, o professor dá aos alunos informações sobre o contexto onde eles têm que fingir estar e os tipos de pensamentos e sentimentos que deveriam ter para desempenhar seus personagens. Essas atividades são divertidas e os alunos não precisam falar de si mesmos, portanto, eles não têm o mesmo nível de responsabilidade em seu discurso. No terceiro, os alunos trabalham em pares e cada um tem uma informação diferente para completar a tarefa, o que significa que, sem cooperação, não conseguem alcançar um objetivo comum. Na sua conclusão, Kayi (2006, tradução minha) argumenta que “essas atividades tornam os alunos

6 “[...] teaching speaking should improve students’ communicative skills, because, only in that way, students can express themselves and learn how to follow the social and cultural rules appropriate in each communicative circumstance.”

mais ativos no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, tornam sua aprendizagem mais significativa e divertida para eles”⁷. Em outras palavras, cumprindo o objetivo dado, os alunos podem verificar o seu progresso no processo de aprendizagem. Quando eles usam com êxito a linguagem-alvo como uma ferramenta comunicativa, ganham confiança e se sentem motivados para continuar o processo.

Seguindo esse mesmo caminho, Karen Adams (2015, p. 38) descreve uma atividade bem-sucedida que desenvolveu para salas de aula de língua estrangeira como uma prática extra. A autora relata sua experiência de sala de aula ensinando francês antes de se tornar professora de inglês. Afirma que os livros-texto muitas vezes oferecem exercícios de gramática impessoais sobre personagens que pertencem a um contexto típico francês, bastante desconhecido para seus alunos, o que os levava à apatia e à estagnação. Portanto, ela decidiu fazer atividades com seus alunos que os fizessem usar um tópico gramatical para expressar ideias sobre suas próprias vidas e aprender sobre si mesmos. A atividade que ela descreve é chamada de “O que você fez durante o fim de semana?” E é feita depois de ensinar o *simple past*. Para motivar os alunos a serem o mais preciso que pudessem, Adams sugere que essa atividade seja feita em um formato de competição. Ela diz aos alunos para escrever silenciosamente de quatro a seis atividades que fizeram durante o fim de semana, usando o tempo passado. Ela lhes dá um exemplo e circula pela sala para oferecer ajuda. Depois que eles terminaram de escrever suas frases, ela os coloca em

7 “These activities make students more active in the learning process and at the same time make their learning more meaningful and fun for them.”

grupos e diz aos alunos que criem listas das atividades que os membros do grupo escreveram, sem repetir verbos principais, incluindo o nome de cada membro um número igual de vezes. Para determinar o vencedor, cada grupo lê suas frases em voz alta enquanto o resto da classe conta quantas das declarações no *simple past* estão corretas. Como esta atividade é baseada na gramática contextualizada e pode ser modificada para cobrir muitos tópicos diferentes, está intimamente relacionada à atividade que proponho neste capítulo.

PROCEDIMENTOS

Definindo as necessidades dos alunos

A atividade descrita aqui foi desenvolvida após várias reuniões pedagógicas realizadas no CELIN-UFPR (Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná), onde professores de ILE (inglês como língua estrangeira) concluíram que a maior dificuldade que seus alunos tinham era construir perguntas em inglês. A estrutura das frases interrogativas em inglês é muito diferente da forma interrogativa no português brasileiro, devido ao uso de verbos auxiliares e à inversão da ordem das palavras em perguntas estativas usando o verbo *to be*. Além disso, o uso de verbos auxiliares em inglês é um grande desafio para falantes de português, porque em nossa primeira língua, o marcador de inflexão não se separa do verbo principal. Consequentemente, estudantes brasileiros muitas vezes demoram muito para internalizar e usar corretamente respostas curtas – *short answers* – em inglês. Devido a esta falta de compreensão, os alunos muitas vezes têm dificuldade em praticar esse tipo de resposta da maneira que falantes de inglês as utilizam em uma conversa. Além disso, muitas atividades

que deveriam ter o formato de conversas acabam se tornando monólogos em que os alunos simplesmente alternam a vez para falar, mas cada um fala algo diferente, desconectado da conversa iniciada por seu parceiro, sem sequer saber como ou quando tomar a palavra.

Uma maneira de evitar essa prática estranha e aproximar a língua de situações de uso dos alunos é concentrando-se em atividades de sala de aula em que eles têm que criar questões que não são apenas significativas para si, mas também para seus colegas. Por isso, comecei a fazer um esforço para encontrar atividades com essas características ou adaptar as atividades sugeridas nos livros didáticos aos contextos da vida real dos estudantes e que fossem condizentes com o diálogo colaborativo proposto por Swain (2000). Nessa pesquisa, encontrei um exercício que convergiu para o cumprimento das necessidades diagnosticadas pela equipe de professores e que poderia ser facilmente adaptado a grupos de níveis distintos e tempos verbais diferentes e que descrevo neste capítulo.

Planejando a aula

Esse tipo de atividade deve ser feita depois de explicar tempos verbais ou verbos modais e, para que os alunos internalizem as estruturas, somente depois de alguma prática proposta no livro-texto ter ocorrido. Pode ser usado como um exercício de aquecimento, no início da aula, ou como uma atividade de fala fechada, dependendo do tempo disponível e do perfil do grupo em relação ao nível de interação que eles podem estabelecer.

Antes de iniciar a atividade, os alunos devem ser organizados em duplas e cada um decide quem é o aluno A e quem é o aluno B. Se o grupo tiver um número ímpar de alunos,

então pode haver um trio e dois deles serão A ou B. Como o trio geralmente vai levar mais tempo para completar a tarefa, é melhor colocar três alunos que tenham mais facilidade com a língua ou mais prática com o exercício para trabalharem juntos.

O professor pode produzir previamente *handouts* A e B com *short answers* diferentes em cada um para entregar aos alunos. Entretanto, isso não é necessário, pois as respostas podem ser colocadas no quadro em duas colunas para que os alunos copiem a coluna referente à letra que escolheram. Se for esse o caso, o professor deve apagar o quadro logo que todos os alunos tiverem copiado suas listas. O tipo de resposta curta fornecida na lista deve corresponder às formas e funções a serem praticadas, que já devem ter sido explicadas, detalhadas e exercitadas em momentos anteriores da mesma aula ou em aulas anteriores.

O exercício original (CLANDFIELD; PICKERING, 2010, p. 77) foi concebido para que os alunos praticassem o *simple past*; portanto, as duas listas de respostas curtas eram semelhantes ao exemplo a seguir:

- | A | B |
|--------------------------|---------------------------|
| 1. <i>No, I didn't.</i> | 1. <i>Yes, I did.</i> |
| 2. <i>Yes, we did.</i> | 2. <i>No, she didn't.</i> |
| 3. <i>No, he didn't.</i> | 3. <i>Yes, you did.</i> |
| 4. <i>Yes, they did.</i> | 4. <i>No, we didn't.</i> |

Como a ideia é adaptar o exercício dependendo do tempo verbal estudado, as listas podem ter respostas curtas com o verbo *to be*, no presente ou no passado, a fim de descrever as coisas e situações, ou para praticar as formas progressivas. As listas também podem conter o auxiliar *do* para praticar o pre-

sente simples, os verbos auxiliares *have*, *has* ou *had* para praticar as formas perfeitas e verbos modais.

Revisão rápida

Fazer os alunos analisarem as respostas curtas é uma boa maneira de iniciar uma revisão rápida e ajudá-los a contextualizar as perguntas que terão de criar. Para lembrar os alunos do contexto apropriado, o professor deve escrever sugestões no quadro. Por exemplo, o tipo adequado de expressões que determinam o tempo que podem ser incluídas na pergunta para que ela desencadeie a resposta no tempo verbal de acordo com o que foi fornecido na lista. Para o *simple past*, o professor deve escrever expressões como: *ontem*, *no ano passado*, *dois meses atrás*, *quando você era criança*, *na semana passada*.

Instruções

Esta é uma atividade de *speaking*, portanto o professor deve motivar a prática da fala sem o suporte escrito, pois em contextos em que a fala é o instrumento de comunicação, dificilmente haverá condições de recorrer à escrita durante o diálogo. Portanto, o aluno deve evitar escrever a pergunta que vai fazer ao colega, para simular um contexto comunicativo que pode ocorrer fora de sala de aula, da maneira menos artificial possível.

Sem mostrar sua lista, o aluno *A* deve construir uma pergunta fechada (sim / não) para obter do aluno *B* a resposta na lista de *A*. O aluno *B* só deve responder a verdade, e se *B* não entender a questão, ele precisa pedir esclarecimentos e, em seguida, *A* refaz a mesma pergunta. Se *B* entende a questão, mas responde de forma diferente da resposta na lista de *A*, *A*

deve reformular a questão também. Como muitos alunos não sabem sobre a vida de seus colegas de classe, eles têm que fazer perguntas introdutórias extra-atividade para poder adequar as perguntas da atividade em si aos diversos sujeitos necessários para alcançar as respostas que eles têm de obter de seus pares, como no exemplo a seguir:

(Aluno *B* precisa que *A* responda “*No, she didn’t.*”)

B: Do you have sisters?

A: Yes, I do. I have two sisters.

B: What are their names?

A: Silvia and Renata.

B: Did Silvia ride a motorcycle yesterday?

A: Yes, she did. She rides a motorcycle to work every day.

B: Did Silvia travel to Japan last month?

A: No, she didn’t.

Desta forma, a dupla constrói uma conversa pautada no interesse tanto em compreender a informação que o colega está transmitindo, quanto em fazer-se compreender pelo colega. Acredito que esta atividade se assemelha muito à prática do diálogo colaborativo proposto por Swain (2000).

Regras

Os alunos devem alternar quem faz e quem responde às perguntas, então o aluno *B* só pode fazer sua primeira pergunta quando o aluno *A* conseguir receber a resposta correta de *B*. Essa alternância é importante para criar um padrão de conversação, e leva os alunos a se concentrarem na compreensão das

informações sobre as vidas reais de seus colegas. Para aumentar o desafio da atividade, o professor também pode pedir aos alunos que respeitem a ordem das respostas fornecidas.

Os alunos não devem ser autorizados a usar os pronomes *he*, *she*, *we* ou *they* nas perguntas. Portanto, eles devem utilizar uma expressão nominal que represente o pronome da *short answer* no contexto da vida real do colega na posição de sujeito em suas perguntas. Por exemplo, ao invés de perguntar: “*Did we have English classes last week?*”, eles devem perguntar “*Did you and I have English classes last week?*” ou, ao invés de apontar para a professora e perguntar: “*Did she teach us the simple past last class?*”, os alunos devem perguntar: “*Did the teacher teach us the simple past last class?*”. Essa regra ajuda os alunos a compreender que os sujeitos não são sempre representados por pronomes, ou seja, palavras curtas e facilmente identificáveis na frase.

Também é muito proveitoso que o professor peça aos alunos que forneçam mais explicações depois de dar uma resposta curta, especialmente quando se trabalha com o passado simples e o presente simples, para que eles pratiquem a forma afirmativa, em que o verbo principal sofre a inflexão e eles têm que suprimir o verbo auxiliar.

É crucial que o professor circule pela sala, ajudando os alunos a entender como a atividade funciona, verificando se os alunos estão fazendo a atividade adequadamente, fornecendo vocabulário e ajudando-os a contextualizar as perguntas, sem dar a resposta pronta. Se o professor faz o exercício para os alunos ou, por outro lado, não lhes dá orientação suficiente, eles podem perder a motivação.

Conforme as duplas vão terminando, os alunos devem trocar de pares e recomeçar a atividade para evitar que alguns

passem um período ocioso até que os demais terminem e para dar oportunidade para os alunos trabalharem com mais de um colega. Na pesquisa que conduzi, vários alunos disseram que um dos pontos positivos desta atividade foi a troca entre duplas. Segundo um deles, o aspecto da atividade mais útil na melhora de seu desempenho foi:

Fazer duplas com pessoas diferentes. Nunca ficamos com a mesma pessoa nessas atividades, então considero isso muito útil, pois entro em contato com pessoas que falam de diversas maneiras, com mais ou menos dificuldade que eu, e podemos ajudar um ao outro a melhorar nosso vocabulário.

(Resposta retirada do questionário de *feedback* para esta atividade, aplicado nas turmas participantes da pesquisa-ação feita em 2017, para compor minha monografia.)

Além desse aspecto, alguns alunos pediram mais tempo para realizar a atividade e para ter mais trocas.

Considerando que ela toma bastante tempo da aula, é importante planejar bem em que momento da aula ela deve ser feita. Nas primeiras vezes que esta atividade foi feita, ela deve iniciar antes da metade do tempo da aula, para que haja tempo de o professor passar por todas as duplas e proporcionar as trocas. Se houver pouco tempo, ou se o professor quiser que a atividade tome somente um período curto do início da aula, ela também pode ser feita como uma competição. No entanto, eu recomendo esse formato somente depois que os alunos já estejam familiarizados com os procedimentos da atividade.

Formato de competição

Para a competição, os alunos devem escrever as perguntas de sucesso, de modo que o resto do grupo seja capaz de verificar se a dupla vencedora fez toda a atividade corretamente, como é feito em outros tipos de jogos, como *bingo*, por exemplo. O par que termina de criar todas as perguntas primeiro vai à frente e mostra seus resultados para o professor e para o resto do grupo. Se as perguntas estiverem corretas, eles podem ganhar um prêmio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta atividade tem promovido uma ótima interação entre estudantes em meus grupos de ILE (inglês como língua estrangeira). De todas as atividades adaptadas para a pesquisa que conduzi, essa foi eleita a que os alunos mais gostaram. Segundo eles, a atividade é desafiadora e ajuda a aumentar a conscientização sobre o uso das formas estudadas em sala de aula para a comunicação em contextos da vida real.

O fator que mais aproxima essa atividade de um contexto de vida real é a necessidade de haver o entendimento entre os interlocutores para realizá-la. Eles negociam significados utilizando as formas ensinadas, e quando atingem o objetivo da atividade com sucesso, percebem a importância do outro no processo de comunicação e que conseguem utilizar a língua inglesa como ferramenta comunicativa.

Formular as perguntas (ao invés de recebê-las prontas), trocar de duplas e utilizar expressões nominais na posição de sujeito nas perguntas são desafios que tiram os alunos da zona de conforto e isso faz com que eles desenvolvam estratégias para utilizar a língua inglesa em situações reais de comunicação.

Este trabalho desencadeou um interesse maior em pesquisar mais profundamente o efeito de atividades comunicativas como essa no desenvolvimento da oralidade do aluno de língua estrangeira, mais especificamente de inglês, bem como estudar o processo de aprendizagem de segunda língua. Movida por esse interesse, a minha monografia de conclusão do curso de Letras, intitulada *Atividades comunicativas e o desenvolvimento da oralidade dos alunos de ILE – CELIN-UFPR*, foi escrita com base na pesquisa-ação que conduzi com minhas turmas de Básico 4 de inglês do CELIN-UFPR no primeiro semestre de 2017. Uma das quatro atividades aplicadas e avaliadas pelos alunos foi a descrita neste capítulo. As demais também foram estudadas e adaptadas ao conceito de diálogo colaborativo proposto por Swain (2000), numa perspectiva sociocultural.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, K. Group Grammar. *In: ENGLISH Teaching Forum*. US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037, 2015. p. 38-39.
- ANSARY, H.; BABAI, E. Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation. *The Internet TESL Journal*, v. 8, n. 2, Feb. 2002. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>. Acesso em: 3 ago. 2021.
- BATSTONE, R. Contexts of Engagement: A Discourse Perspective on 'Intake' and 'Pushed Output'. *System*, v. 30, n. 1, p. 1-14, 2002.
- BELCHAMBER, R. The Advantages of Communicative Language Teaching. *The Internet TESL Journal*, v. 13, n. 2, 2007.
- BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CLANDFIELD, L.; PICKERING, K. *Global Elementary*. Oxford: Macmillan Education, 2010.

COLLENTINE, J.; FREED, B. F. Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 26, n. 2, p. 153-171, 2004.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*, v. 40, n. 1, p. 45-78, 1990.

ENGLANDER, K. Real Life Problem Solving: A Collaborative Learning Activity. In: ENGLISH Teaching Forum. 2002. p. 8-11.

GOULART, I. B. *Piaget: experiências básicas para utilização do professor*. Petrópolis: Vozes, 1985.

KAYI, H. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, v. 12, n. 11, Nov. 2006. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>. Acesso em: 3 ago. 2021.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Alemany Press, 1982.

_____. Comprehensible Output?. *System*, v. 26, n. 2, p. 175-182, 1998.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Prentice Hall, 1983.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: The MIT Press, 1989.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

PICKERING, K.; MCAVOY, J. *Global: Beginner*. Oxford: Macmillan Education, 2010.

SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Marcel Didier, 1972.

SWAIN, M. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, v. 97, p. 114, 2000.

VANPATTEN, B. Evaluating the Role of Consciousness in Second Language Acquisition: Terms, Linguistic Features & Research Methodology. *Consciousness in Second Language Learning*, p. 27-36, 1994.

_____. (ed.). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Routledge, 2004.

ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE RUSSO

Elvira Kim

INTRODUÇÃO

O CELIN-UFPR, até pouco tempo atrás, era o único lugar em Curitiba que oferecia curso de língua e cultura russa e continua sendo o lugar mais procurado. Este curso foi aberto ao público no ano de 1996 e hoje conta com três professoras de origem russa e um professor brasileiro.

Neste capítulo trataremos de algumas particularidades deste curso, bem como de aspectos psicológicos e culturais que inevitavelmente surgem no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula com o professor falante nativo.

O russo é o quinto idioma mais falado no mundo (260 milhões de pessoas). Se no século passado o interesse pela língua russa entre os brasileiros cabia, na maioria dos casos, aos universitários interessados nos estudos da literatura e cultura russa e alguns intelectuais esquerdistas, sendo que para eles o próprio processo de estudo de língua já incluía tanto o motivo como o objetivo final, nos últimos anos o interesse pelo aprendizado da língua russa se estendeu a pessoas de grupos sociais e profissionais mais diversos. O interesse cresceu principalmente por dois motivos: o desenvolvimento de relações econômicas entre vários países do mundo, de um lado, e pela facilidade maior de entrar no país oferecida aos turistas, por outro. As pessoas que

visitaram a Rússia com propósitos dos mais variados tiveram a oportunidade de verificar a insuficiência de uso do inglês como meio de comunicação e a necessidade de saber falar e ler russo para poder manter e aprofundar os contatos já estabelecidos. Aumentou também a quantidade de estudantes brasileiros que recebem bolsas para fazer cursos de graduação ou mestrado e doutorado em diversas áreas, inclusive Medicina, Educação Física e Engenharia na Rússia. A concessão das bolsas de estudo faz parte das medidas no âmbito do Programa Federal do Governo Russo promovido pelo órgão responsável pela cooperação internacional, o Rossotrudnitchestvo, voltado à

criação da imagem positiva do país no mundo compatível com a sua cultura, educação, ciência e esporte, nível de desenvolvimento da sociedade civil, aumento de competitividade do sistema russo de educação superior e desenvolvimento socioeconômico do país como um todo. (Projeto de divulgação)

Portanto, hoje existem vários motivos que levam as pessoas a estudar russo e os objetivos que essas pessoas vislumbram variam também. A partir da pequena enquête que costumamos fazer no início do curso com os alunos iniciantes sobre os motivos e objetivos da sua escolha, podemos agrupá-los da seguinte maneira.

Primeiro, são aqueles fascinados pela cultura e literatura russa, que conhecem os nomes e a obra dos escritores clássicos, compositores do século XIX – início do século XX, que gostam do cinema russo, assistem aos filmes e documentários russos tanto da época soviética como contemporânea. O objetivo deles é poder ler os clássicos russos no original, assistir aos filmes

na língua original ou mesmo entender as óperas cantadas em russo, ou seja, ter um contato direto com essa produção cultural.

Segundo, são pessoas que gostariam de fugir do domínio cultural e linguístico do inglês, francês e espanhol e tentar um idioma “diferente”. Sua escolha se baseia na aparência do alfabeto, que contém letras estranhas, além da fama tradicional de que o russo é uma língua difícil e portanto apresenta um desafio. A princípio eles não possuem nenhum objetivo final definido, são pessoas abertas e dispostas a serem cativadas.

Terceiro, são pessoas que pretendem viajar ou já viajaram para a Rússia, mas pretendem voltar sabendo a língua. Os propósitos das suas viagens são diversos, bem como a duração da sua estada. Os motivos mais frequentes são: estudos; viagem pela Transiberiana; viagem curta de 3 a 10 dias para conhecer as principais cidades russas; apenas ir para a Rússia. O objetivo final dessas pessoas é saber se orientar, manter a comunicação básica nas situações do dia a dia. Dentro desse grupo existe uma parte que procura o curso nos períodos que antecedem os grandes eventos esportivos. Assim foi em 2013, antes das Olimpíadas de Inverno em Sotchi em fevereiro de 2014, quando houve um aumento considerável de interesse pelo curso. A mesma situação aconteceu em 2017, antes da Copa de 2018.

Quarto, são as pessoas cujos avós ou bisavós eram russos. O seu objetivo é poder se comunicar por escrito com os parentes que vivem na Rússia ou simplesmente aprender a língua dos seus antepassados em homenagem a eles. Nos últimos anos, também aparecem as pessoas que precisam do idioma por motivos profissionais, porém, este grupo ainda é muito pequeno, visto que as pessoas que fazem negócios recorrem aos serviços de intérpretes.

Dentro da proposta do CELIN-UFPR, não temos a possibilidade de atender as expectativas de cada um desses grupos em separado. Geralmente as turmas são compostas pelos representantes de todos os grupos acima citados, trazendo, conseqüentemente, vários motivos e objetivos para a sala de aula. A partir disso surge um dos principais desafios para o professor, que é: como lidar com as expectativas de cada um dos alunos, buscando a melhor forma de organização de trabalho dentro da sala de aula para que todos possam sentir que suas expectativas em relação ao curso são correspondidas, ao menos em parte. Esse momento é muito importante, pois diferentemente, por exemplo, do inglês ou mesmo do francês, os quais as pessoas procuram por razões de origem social, econômica, profissional, os motivos pelos quais as pessoas vêm para o curso de russo são predominantemente de caráter pessoal. Isso determina os caminhos de desenvolvimento do trabalho na sala de aula, a escolha do material, interfere na adaptação do método previamente definido e exige muita flexibilidade do professor.

O nosso curso extensivo de 60 horas/aula se baseia principalmente no método comunicativo, cujo nome já diz que o seu principal foco é o aprendizado através da comunicação, quando os alunos se apoderam do sistema do idioma a partir das situações comunicativas. Além disso, seguimos o princípio de aprendizado consciente, ou seja, o ensino se baseia nas capacidades cognitivas e intelectuais dos alunos, principalmente, na capacidade de analisar as expressões produzidas por eles mesmos, pelos seus colegas, ou ouvidas dos falantes nativos. Usamos também textos originais e autênticos no mais amplo sentido da palavra. O estudo da gramática acontece a partir da análise das construções necessárias para atividades comunicativas, das expressões próprias para uso em certas situações.

Compreendemos o papel da abordagem afetiva de ensino do idioma estrangeiro fora do meio linguístico quando levamos em consideração a motivação, a disposição dos alunos e o significado do material estudado para cada um deles.

Seguindo os princípios acima citados, bem como o princípio de conteúdo universal, o conteúdo comunicativo único para todos os alunos, trabalhamos no sentido de conciliar diferentes expectativas dos alunos, principalmente do primeiro e do terceiro grupo. Os primeiros esperam do curso o estudo da gramática com exercícios escritos e vastas explicações do professor em português com posterior leitura dos textos clássicos da literatura russa e sua tradução para o português. Os alunos do terceiro grupo, pelo contrário, esperam que o professor lhes forneça os instrumentos de comunicação que permitam “se virar” em situações do dia a dia na Rússia, sem entrar em muitos detalhes das estruturas gramaticais. Eles geralmente se apresentam pouco entusiasmados quanto à leitura dos textos clássicos.

Entretanto, a pergunta *Como seria em russo “estou com frio”?*¹ daria início a uma análise comparativa entre as construções usadas para expressar os estados físicos temporários e de humor em português e russo, bem como acarretaria uma explicação necessária do uso de caso dativo para sujeito oblíquo nesse tipo de frase, que seria tanto do interesse dos alunos do primeiro como do terceiro grupo.

Podemos citar aqui um exemplo contrário, quando um assunto de literatura clássica se torna cativante para os alunos do terceiro grupo. No ano de 2014, dia 15 de outubro,

1 *Мне холодно.*

na Rússia houve a celebração de 200 anos de nascimento do grande poeta russo Mikhail Yu. Lermontov (1814-1841). A celebração aconteceu em âmbito nacional, foram organizados vários eventos literários nas escolas, universidades, bibliotecas e museus, nas cidades que ele visitou ou morou por um tempo; pessoas de várias idades se reuniram em volta de seus monumentos, traziam flores e recitavam seus poemas. Todos os canais de TV fizeram matérias sobre os festejos, entrevistaram pessoas na rua pedindo que recitassem alguns versos da obra do poeta de cor.² Uma dessas reportagens foi apresentada aos alunos dos níveis Básico 2 e Básico 3 e para o grupo de russo Intermediário 1 como exercício de audição e compreensão. Como resultado, todos os alunos, inclusive os do nível básico, compreenderam do que e de quem se tratava a matéria. Os alunos dos níveis mais avançados receberam uma lista de perguntas que deveriam ser respondidas e discutidas a partir das informações captadas da matéria. Todos receberam alguns poemas de M. Yu. Lermontov que outrora haviam ganhado uma versão musical. Os poemas foram ouvidos na forma de música. Em todos os grupos, houve a discussão sobre o papel da literatura na sociedade contemporânea russa e brasileira, sobre a sua presença no dia a dia das pessoas, sobre a memória histórica. Os alunos do grupo Intermediário 1 tomaram a iniciativa de estudar e memorizar um dos poemas do M. Yu. Lermontov e o recitaram na aula seguinte.

Essa atividade fez com que todos os alunos tivessem a oportunidade de conhecer uma característica cultural importante da sociedade russa, que é a sua forte ligação com a tradição literária, e ajudou os alunos do terceiro grupo, em particular,

2 Disponível em: <http://www.1tv.ru/news/culture/269788>.

a ter uma aceitação melhor da leitura, de entender a literatura como parte do processo de aprendizado, vê-la integrada à vida moderna, o que serviu de estímulo para despertar entre eles o interesse pela cultura russa de acordo com o conceito da relação inseparável entre a cultura e o seu idioma.

A princípio, o uso do componente cultural nas aulas permite reafirmar a abordagem afetiva, encontrar aquele ponto de encontro de interesses e expectativas diversos, criar uma atmosfera de curiosidade e vontade de se inteirar mais do assunto e do idioma. O componente cultural acaba estimulando até a aceitação de atividades pouco atraentes para a maioria dos alunos brasileiros, como, por exemplo, memorização de versos. Acima já foi citado um caso desse tipo de iniciativa, que partiu dos próprios alunos. Tivemos mais duas turmas cujos alunos demonstraram interesse em aprender um poema. Foi escolhida uma obra do Konstantin Simonov (1915-1979), poeta e jornalista russo soviético que participou da Segunda Guerra Mundial. “Espere por mim...” (*Жди меня...*) é um poema de caráter lírico que na época era símbolo de esperança para muitos soldados que lutaram naquela guerra e que hoje faz parte da herança poética e vive na memória das pessoas. O poema foi recitado na aula dedicada à homenagem do Dia da Vitória da URSS na Segunda Guerra, amplamente celebrado na Rússia no dia 9 de maio. Essa atividade foi gravada e usada nas aulas com outras turmas.

Temos que destacar aqui mais uma característica do nosso processo de ensino que é a integridade. As atividades de audição, fala, leitura e escrita são oferecidas aos alunos paralelamente e em combinação; isso caracteriza o ensino como integrado.

Existem atividades que são consideradas pelos alunos pouco atraentes por serem difíceis e trabalhosas, tais como memorização de poemas e também a produção escrita. Nas turmas de níveis iniciais, este problema é ligado mais com a dificuldade de uso do novo alfabeto, pois as construções próprias para situações propostas são simples e não representam dificuldade na maioria dos casos. Já nos níveis mais avançados estamos falando da produção de textos onde os alunos partem da simples descrição para a expressão da própria opinião. Nessa etapa o componente afetivo deve ser explorado o quanto possível, considerando que precisamos encontrar um estímulo que torne desejado o trabalho de produção de texto.

A nossa experiência mostra que o uso de filmes serve muito bem para esse propósito. Os filmes têm uma aceitação extremamente positiva entre os alunos brasileiros. Além de tornarem o processo de aprendizado extremamente prazeroso, permitem verificar a pronúncia, aumentar o vocabulário. Os filmes são fonte do idioma moderno, de expressões espontâneas, não pensadas especialmente para propósitos didáticos como acontece nos vídeos educativos. Enquanto assistem ao filme, os alunos usam memória auditiva, visual e emocional ao mesmo tempo. Se acrescentarmos a tarefa de repetir as falas dos atores, estaremos ativando a memória motora também. Como os filmes são feitos para a audiência de falantes nativos, a velocidade da fala acaba ficando idêntica àquela usada pelas pessoas no dia a dia, e isso estimula o treinamento de percepção da fala contínua ou estruturada em diálogos em velocidade alta. Por mais que o professor tente em sala manter a velocidade natural da sua fala, ele acaba cedendo aos pedidos dos alunos de falar mais devagar. É bom usar as legendas em russo como apoio para que

os alunos possam distinguir as expressões que muitas vezes são parcialmente “engolidas” pelos falantes nativos.

A compreensão da fala não consiste na percepção de cada uma das palavras em separado, mas na capacidade de adivinhar automaticamente aquilo que se ouve e perceber como se tivesse ouvido nitidamente cada palavra. (ANTONOV, 2011, p. 120)

Apenas audição consciente de vários textos durante um bom período de tempo permite desenvolver esse tipo de compreensão. Nesse processo acontece a formação de uma base de frases e expressões com sentido previsível, passíveis de reconhecimento imediato. Futuramente, ela permite reconhecer essas frases e expressões em outras situações, mesmo quando são faladas de maneira pouco nítida ou muito reduzida, e percebê-las como se fossem pronunciadas nitidamente. Portanto, um dos pontos positivos do uso dos filmes russos com legenda em russo é o desenvolvimento da capacidade de compreensão automática da fala.

Por outro lado, os filmes trazem praticamente todos os tipos de situações que possam surgir no dia a dia, levantam os problemas eternos e trazem a visão própria de sua cultura e sua tradição. Deste ponto de vista, os filmes apresentam aos alunos exemplos de comunicação extraverbal, de uso correto de seus meios e códigos próprios referentes à cultura e à sociedade do idioma estudado, com vários modelos de comportamento extraverbal. Sendo uma fonte de estímulo emocional, os filmes acabam fomentando a busca de novos conhecimentos.

Durante o nosso trabalho no CELIN-UFPR utilizamos vários filmes, tanto para o trabalho com os diálogos quan-

to como base para produção de textos. Entre os exemplos mais marcantes estão as atividades com o filme “O Regresso” (*“Возвращение”*), de 2003, do diretor de cinema russo Alexey Zvyagintzev, ganhador de prêmios dos festivais de cinema em Berlim, Cannes e Londres, com alunos das turmas de Intermediário 1 e 3 do primeiro semestre do ano de 2014.

Primeiro, os alunos assistiram ao filme fora da sala de aula, em russo, com legenda em português para conhecer a história. Em seguida, já em sala, fizemos o trabalho de vocabulário em que os próprios alunos trouxeram as palavras novas em russo que captaram do filme ou escolheram palavras-chave em português que foram traduzidas para o russo; foi elaborada uma lista de palavras e expressões para os episódios mais marcantes que, em seguida, foram assistidos na sala com e sem legenda em russo. O propósito desse trabalho foi exatamente a formação da habilidade de compreensão automática e de reconhecimento imediato do idioma.

Em seguida, os alunos receberam a tarefa de reproduzir o diário que, no filme, os dois irmãos escrevem durante sete dias de viagem com o pai, que os dois acabam de conhecer um dia antes da viagem. O conteúdo do diário não é revelado. A reprodução poderia ser feita tanto do ponto de vista do irmão mais novo, como do irmão mais velho. A ideia foi que a reprodução do diário contivesse não apenas a descrição dos lugares e simples citação dos acontecimentos, mas principalmente as impressões e os pensamentos dos meninos a respeito das relações entre eles e o pai, por um lado, e entre eles dois, por outro. Inicialmente esse objetivo não foi revelado aos alunos.

Como resultado, o trabalho foi feito com bastante entusiasmo por todos e atendeu ao objetivo colocado. Acreditamos que a razão disso é o caráter polêmico do próprio filme, pelas

questões existenciais colocadas, tais como a relação entre pais e filhos, a questão da maturidade do ser humano, a relação da humanidade com Deus, também pela presença de muitas alusões a cenas bíblicas, da simbologia cristã; pelas atitudes do pai e da própria figura dele, com as perguntas que ficaram sem resposta e o fim que surpreende o espectador. A questão que causou polêmica maior foi a figura do pai, severo, que se comunicava dando ordens, chegando a ser cruel com os meninos. Esse personagem causou divisão nas opiniões entre os alunos.

Na percepção de alguns, ele é um homem que ama os seus filhos e portanto os educa da forma mais crua, direta, para poder passar sua compreensão das principais questões da vida do ser humano num curto período de tempo, usando meios pouco corretos do ponto de vista da pedagogia moderna, sendo o último deles a sua própria morte. Os outros viram nele um déspota, autoritário violento e sem coração, que não tinha amor pelos filhos e apenas usava-os para chegar ao seu objetivo, que ninguém sabe qual era. As duas posições foram representadas nos trabalhos escritos dos alunos.

Após a correção, os alunos trocaram os textos, leram os trabalhos dos colegas, e tudo isso resultou numa discussão sobre o problema da relação entre pais e filhos e sua abordagem dentro das culturas russa e brasileira.

“Estudo em tons claros” (*Этюд в светлых тонах*), do diretor Vassiliy Tchiguinskiy, faz parte do ciclo composto de 18 curtas-metragens de cinco minutos cada: “Moscou, eu te amo”, 2010 (*Москва, я люблю тебя!*) é mais um exemplo de uso do filme para produção escrita. Esse episódio é completamente mudo. Trata de uma mulher que mora sozinha e trabalha no metrô. Ela não vê a luz do dia, pois trabalha de madrugada, mas ela pinta quadros de paisagens da cidade ple-

na de luz. Esse filme foi proposto para os alunos do nível Básico 3 como base para a descrição da rotina diária em terceira pessoa. No filme, aparecem os hábitos diários de uma pessoa mediana, moradora da capital, com dia e noite trocados, seu café da manhã, a casa, o jeito de se arrumar, relações praticamente inexistentes com outras pessoas; o quanto ela é solitária. Todos esses momentos causaram interesse e discussão entre os alunos tanto do ponto de vista dos fatos apresentados como do ponto de vista de diferenças culturais. Os textos produzidos, além da descrição da rotina, traziam considerações sobre a personagem, seu trabalho e hábitos.

Todos sabemos que o ensino da língua estrangeira deve ser acompanhado e interligado com os estudos do país, sociedade e cultura do povo falante nativo. Os conhecimentos étnicos, sociais e culturais que correspondem às expectativas comunicativas, cognitivas e estéticas dos alunos sustentam o interesse pelo aprendizado do idioma, estimulam sua necessidade de falar e proporcionam a formação de todas as competências comunicativas. Estudos sobre vários aspectos da vida do país se tornam um motivo forte para o estudo do seu idioma. Sendo os alunos brasileiros extremamente receptíveis aos estímulos visuais, os materiais originais e autênticos de vídeo se tornam uma fonte preferencial desse tipo de conhecimento. Esses materiais permitem diversificar as atividades usadas no processo de ensino. Servem de base audiovisual durante o trabalho com um novo vocabulário, novas construções gramaticais e material fonético. Seu uso é eficiente na revisão do material e ajuda na compreensão tanto dos fatos como das peculiaridades linguísticas.

REFERÊNCIAS

ANTONOVA, I. V. Filmes autênticos como método de aperfeiçoamento da competência comunicativa em inglês. *Molodoy Utcheniy*, v. 2, n. 6, 2011. (Антонова И. В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка [Текст] / И. В. Антонова // Молодой ученый.).

BORODINA, L. P. et al. *Práticas de ensino da língua russa para estrangeiros*. Ed. R. I. Soboleva. Irkutsk: Universidade de Irkutsk, 2005. (Бородина, Л.П. и др. Практическая методика преподавания русского языка как иностранного. - под ред. Соболевой Р.И., Иркутск, Иркутский ун-т, 2005).

LEBEDINSKIY, S. I.; GERBIK, L. F. *Estudo de métodos de ensino da língua russa para estrangeiros*. Versão eletrônica, 2011. (Лебединский, С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. - Мн., 2011).

PROJETO de divulgação da educação russa no exterior através do sistema do Rossotrudnotchestvo. Disponível em: http://rs.gov.ru/sites/default/files/koncepciya_prodvizheniya_rossiyskogo_obrazovaniya.pdf.

VANINA, T. O. Papel dos materiais autênticos no processo de formação da competência intercultural e de comunicação profissional entre os estudantes não filólogos. In: HABILIDADE PEDAGÓGICA: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL, 3., 2013, Moscou. *Anais...* Moscou: Buki-Vedi, 2013. (Ванина Т. О. Роль аутентичных материалов в процессе формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов нефилологических специальностей [Текст] / Т. О. Ванина // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф., Москва, июнь 2013 — М.: Буки-Веди.).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 5. ed. rev. Moscou: Labirint, 1999. (Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - Издательство 'Лабиринт', М.).

TALIZINA, N. F. *Psicologia pedagógica*. Moscou: AcademiA, 1999. (Талызина Н. Ф. Педагогическая психология, AcademiA, Москва, 1999).

**EIXO 2: PESQUISAS E REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E
CULTURAS ESTRANGEIRAS**

LITERATURA E ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM LIVROS DIDÁTICOS ENTRE 1990 E 2010

Rosalia Pirolli

INTRODUÇÃO

A literatura foi, durante muito tempo, o suporte privilegiado para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, sobretudo no início do século XX, no método Gramática e Tradução. Desde então, passando por inúmeras metodologias e abordagens, o texto literário mantém-se em uma posição difícil no ensino no Francês como Língua Estrangeira (doravante FLE), e a pergunta “Como e por que ensinar literatura no contexto de sala de FLE?” continua pertinente e suscita cada vez mais estudos e pesquisas.

Na defesa da literatura, Jouve (2010) argumenta que o seu ensino poderia favorecer tanto o espírito crítico quanto a liberdade de julgamento, desenvolvendo as capacidades de análise e de reflexão do aprendiz de língua estrangeira. Bourdet (1999) evoca ainda duas noções essenciais ligadas à “profundidade semântica em potencial” do texto literário: a motivação que despertaria no aprendiz em razão da implicação de um percurso individual de interpretação e a representação de um universo linguisticamente codificado. Séoud (1997), por sua vez, afirma que o ensino da literatura tem um papel importante

para a inserção social do individual em razão dos saberes compartilhados. Além disso, tendo em vista o desejo de um ensino intercultural, Séoud apresenta o texto literário como um espaço idealmente favorável para o encontro com o outro.

No entanto, Peytard (1982) aponta que o texto literário, no ensino de FLE, sofre em uma posição que não é nem recusada, tampouco justificada. De um lado, o texto literário ainda é sacralizado, sendo, muitas vezes, considerado como um “prêmio” para o estudante de FLE e, no limite, como o próprio objetivo de sua aprendizagem. Por outro lado, percebe-se também uma representação de banalização, na qual o texto literário é considerado como mais um texto autêntico, recebendo “o mesmo tratamento de documentos monossêmicos, sendo empregado apenas para a expansão do repertório lexical ou aperfeiçoamento gramatical” (MARIZ, 2007, p. 77). Peytard (1982) observa também, em relação a essas duas representações, uma falta de clareza dos meios e dos objetivos do trabalho com a literatura. Segundo ele:

Essa hesitação e essa incerteza que marcam o lugar e o funcionamento do texto literário desenharam duas linhas notáveis: ou bem o texto literário é a base a partir da qual se constroem exercícios de língua (vocabulário, gramática, fonologia) para afinar a aprendizagem e fazer acessar mais sutilmente os sistemas e subsistemas linguísticos, ou bem torna-se um objeto por si só, gerando comentários, ensaios, textos argumentativos ou ainda o prazer de uma leitura “livre” [...]¹. (PEYTARD 1982, p. 8)

1 No original, “Cette hésitation et cette incertitude qui marquent la place et le fonctionnement du texte littéraire dessinent deux lignes remarquables: ou bien le texte est base où peut installer des exercices de lan-

Nesse contexto, os livros didáticos (doravante LDs) são espelhos importantes para compreendermos se essas representações em relação ao texto literário ainda perduram. Embora o material didático não represente a totalidade do trabalho efetuado pelos professores, as suas práticas são legitimadas na sala de aula de LE, carregando essas representações que, por sua vez, influenciam na presença e no trabalho com o texto literário. Iremos, portanto, neste capítulo, apresentar uma análise qualitativa da presença do texto literário em nosso *corpus*, assim como mostrar algumas reflexões a respeito das atividades propostas, nesses materiais, com o texto literário.

O CORPUS DA PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para constituir o *corpus* de nossa pesquisa, selecionamos 17 coleções de livros didáticos de editoras de ampla circulação, publicados entre 1990 e 2010, totalizando 45 volumes, concebidos principalmente para o público adulto. Desse conjunto, 37,8% (17 LDs) se destinavam aos aprendizes de nível A1² e 37,8% (17 LDs) se destinavam aos aprendizes de nível A2. Para os níveis intermediários, nosso *corpus* contempla apenas 11 livros: 8 (17,8%) voltados para o público de nível B1 e somente 3 (6,6%) para o nível B2 ou C. Essa classificação por níveis é bastante variada em cada coleção, mas a partir dos anos

gue (vocabulaire, grammaire, phonologie) pour affiner un apprentissage et pénétrer plus subtilement les systèmes et sous-systèmes linguistiques, ou bien il devient un objet de ses manières en offrant commentaires, essais, dissertations ou encore les délices d'une lecture 'libre'."

2 Os níveis são considerados a partir do Quadro Europeu Comum de Referência.

2000 é marcante a influência do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) na divisão e na delimitação da duração prevista de cada módulo, bem como dos conteúdos e objetivos apresentados para cada nível.

Os títulos analisados nesta pesquisa foram: *Accord 1* (2000), *Accord 2* (2000), *Alors A1* (2007), *Alors A2* (2007), *Alors B1* (2008), *Alter Ego 1* (2006), *Alter Ego 2* (2006), *Alter Ego 3* (2006), *Alter Ego 4* (2007), *Cadences 1* (1994), *Cadences 2* (1995), *Campus 1* (2002), *Campus 2* (2002), *Campus 3* (2003), *Campus 4* (2005), *Écho 1* (2008), *Écho 2* (2008), *Escales 1* (2001), *Escales 2* (2001), *Festival 1* (2005), *Festival 2* (2006), *Forum 1* (2000), *Forum 2* (2000), *Forum 3* (2002), *La Clé des Champs 1* (1991), *La Clé des Champs 2* (1992), *Latitudes 1* (2008), *Latitudes 2* (2009), *Latitudes 3* (2010), *Libre Échange 1* (1991), *Libre Échange 2* (1991), *Panorama 1* (1996), *Panorama 2* (1996), *Panorama 3* (1996), *Panorama 4* (1998), *Reflets 1* (1999), *Reflets 2* (2000), *Reflets 3* (2002), *Scénario 1* (2008), *Scénario 2* (2008), *Tempo 1* (1996), *Tempo 2* (1997), *Tout va bien 1* (2005), *Tout va bien 2* (2005), *Tout va bien 3* (2005).

Nesse *corpus*, 28,8% dos LDs foram publicados entre 1990 e 2000, ou seja, antes da publicação do QECR. Dentre esses livros, 46,1% apresentavam uma adesão explícita a uma abordagem de base nocional-funcional. Janine Courtillon e Geneviève-Dominique de Salins, autoras da coleção *Libre Échange*, alinham-se com “um ensino-aprendizagem do francês a partir de situações comunicativas com visada funcional³” (COURTILLON; SALINS, 1991a, p. 3). No prefácio de *Cadences 1*, os autores afirmam que o livro desenvolvido por eles

3 No original: “un enseignement/apprentissage du français à partir de situations communicatives à visée fonctionnelle”.

“adota uma abordagem nocional-funcional visando desenvolver uma real competência de comunicação⁴”(BERGER; MÉ-RIEUX, 1994, p. 3). Na mesma linha, os autores de *Accord 1* afirmam que sua “abordagem é uma abordagem nocional-funcional que progressivamente conduz nossos estudantes ao nível A1 do DELF⁵” (BERGER; SPICACCI, 2000, p. 13).

Entretanto, no começo dos anos 2000, é possível perceber algumas mudanças significativas em relação aos pressupostos metodológicos que embasavam as coleções de materiais didáticos para o ensino de FLE. A maioria dos LDs deixa de falar de abordagem nocional-funcional para privilegiar as recomendações do QECR e adequarem-se aos testes oficiais do DELF. Em nosso *corpus*, 32 manuais – que representam 71,1% dos LDs analisados – foram publicados após os anos 2000, e dentre esse material, 21 LDs de oito coleções distintas apresentavam explicitamente o QECR como principal referência teórica e metodológica na elaboração de suas propostas. Dessa forma, é perceptível que a abordagem acional, sugerida por esse documento, passou a ser a base metodológica predominante entre os manuais de FLE. Por exemplo, os autores de *Echelles* apresentam-no como um material que “inspira-se amplamente nas propostas do Conselho da Europa [...]. É um livro didático comunicativo, pois atribui um papel central à aprendizagem pela comunicação [...]”⁶ (BLANC; CARTIER; LEDERLIN,

4 No original: “adopte une démarche notionnelle-fonctionnelle visant à développer une réelle compétence de communication”.

5 No original: “notre démarche est une démarche notionnelle-fonctionnelle qui progressivement amène les étudiants au niveau de l'unité A1 du DELF”.

6 No original: “s’inspire largement des propositions du Conseil de l’Europe [...]. C’est une méthode communicative en ce qu’elle attribue un rôle central à l’apprentissage par la communication [...]”.

2002, p. 3). Outros LDs, como *Forum* e *Écho*, explicitam, sem seus pressupostos teóricos, que os objetivos foram definidos em conformidade com as recomendações do QECR. Os autores de *Forum* anunciam que esse “é o primeiro livro didático de francês que integra os elementos de reflexão preconizados no ‘Quadro Europeu Comum de Referência’” (BAYLON *et al.*, 2000, p. 3). No mesmo sentido, Régine Mérieux e Yves Loiseau (2008), autores de *Latitudes 1*, afirmam que:

Os objetivos e os conteúdos de *Latitudes* foram definidos levando em conta os princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: competências gerais e competências linguageiras, trabalho a partir de tarefas, avaliação somativa e formativa, abertura à pluralidade de línguas e de culturas⁸. (MÉRIEUX; LOISEAU, 2008, p. 3)

Com esse *corpus*, é possível observar que houve importantes modificações nos pressupostos metodológicos que embasam os LDs de FLE publicados entre os anos 1990 e 2010. Dentro desse quadro, nossa preocupação é perceber como a literatura e o trabalho com o texto literário se relacionam com essas transformações. Pretendemos compreender quais foram as transformações e as permanências em

7 No original: “*Forum* est la première méthode de français qui intègre les éléments de réflexion préconisés dans le cadre européen commun de référence”.

8 No original: “Les objectifs et les contenus de *Latitudes* ont été définis en tenant compte des principes du Cadre européen commun de référence pour les langues: compétences générales et compétences communicatives langagières, travail sur tâches, évaluation sommative et formative, ouverture à la pluralité des langues et des cultures”.

relação ao papel da literatura nos materiais didáticos de FLE e se a adesão às recomendações do QECR teve quaisquer influências nesse movimento.

O espaço da literatura nos livros didáticos analisados

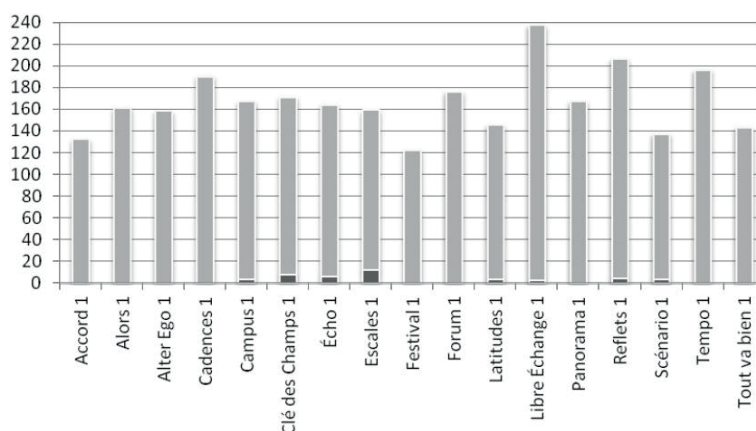
A primeira etapa da nossa análise visa, sobretudo, uma contextualização que nos dê uma dimensão quantitativa da presença da literatura nos manuais de FLE analisados. Nesta análise preliminar, os LDs foram agrupados em três categorias: livros de nível predominantemente A1, A2 e nível B, compostos pelos volumes 3 e 4 das coleções que tinham materiais voltados para os estudantes de nível intermediário, e foram observados dois índices: a média de páginas que continham atividades de leitura literária e a média de textos literários. Essas informações nos ajudaram a estabelecer um panorama geral da presença da literatura nesses LDs, principalmente em relação a situações extremas: a presença massiva e a completa ausência de textos literários. Além disso, a análise por níveis nos permite avaliar se há uma estrutura lógica (da presença da literatura) para o uso dos textos literários nessas coleções. Essa informação é bastante relevante quando confrontada com certas premissas do QECR, conforme veremos mais adiante.

Número total de páginas e número de páginas destinadas às atividades literárias

Em nosso *corpus*, temos 17 LDs de nível predominantemente A1 e, como podemos observar no gráfico abaixo, as atividades de leitura literária são escassas. Pudemos contar, em todos os livros analisados, apenas 42 páginas que continham

atividades com textos literários, totalizando uma média de 2,5 páginas por LD.

GRÁFICO 1 – ÍNDICE GERAL DE PÁGINAS COM ATIVIDADES LITERÁRIAS (A1)

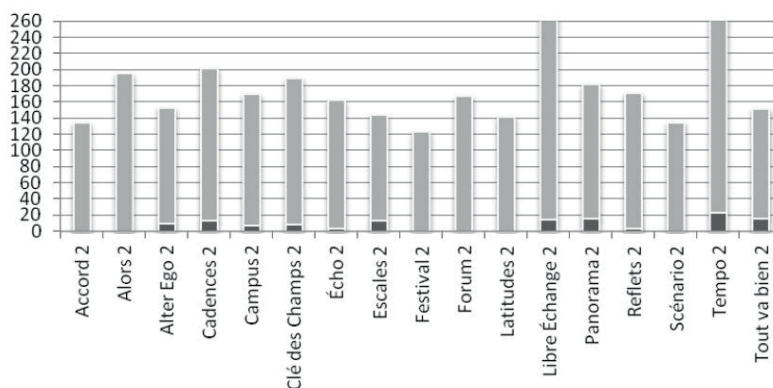


Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 17 livros previstos para os níveis iniciais, três manuais são responsáveis por 66% dos textos literários presentes nesse nível: *La Clé des Champs 1*, *Écho 1* e *Escales 1*. Por outro lado, sete LDs (*Accord 1*, *Alors 1*, *Alter Ego 1*, *Cadences 1*, *Festival 1*, *Tempo 1* e *Tout Va Bien 1*) não apresentam texto ou atividade de leitura literária. De modo geral, podemos afirmar que a literatura é pouco presente nos livros didáticos para níveis iniciantes.

Nos livros de nível predominantemente A2, podemos perceber uma ligeira melhora: de 2,5 páginas com atividades literárias por LD no nível A1, passamos a 7,8 páginas por LD no A2. No entanto, constatamos que ainda existem três livros (*Accord 2*, *Forum 2* e *Latitudes 2*) que não apresentam texto ou atividade de leitura literária. De forma geral, é bastante perceptível que a literatura permanece sub-representada.

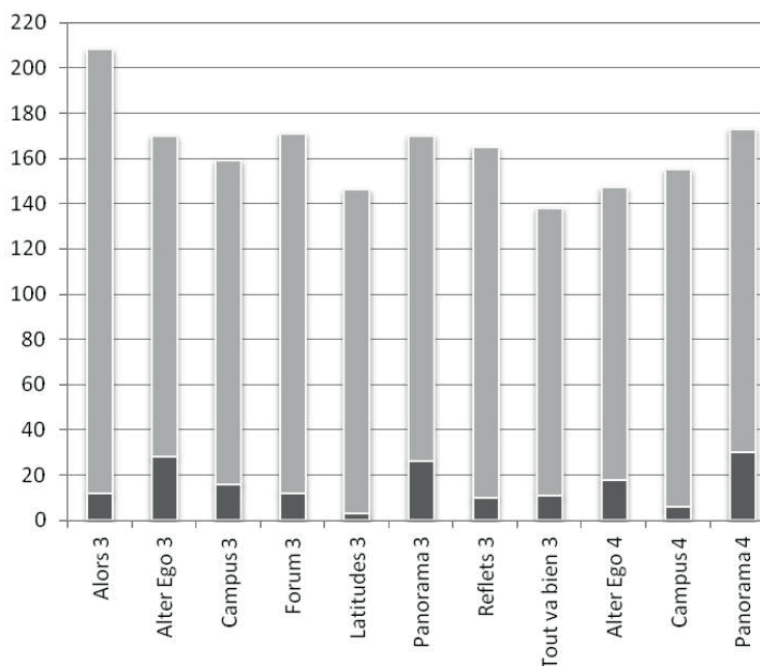
GRÁFICO 2 – ÍNDICE GERAL DE PÁGINAS COM ATIVIDADES LITERÁRIAS (A2)



Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, nos LDs destinados aos níveis intermediários, podemos verificar que a literatura já aparece de forma considerável. De uma média de 146 páginas por livro, 16,8 são ocupadas por atividades de leitura literária – o que representa pouco mais de 10%.

GRÁFICO 3 – ÍNDICE GERAL DE PÁGINAS COM ATIVIDADES LITERÁRIAS (B1)



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar disso, a distribuição das atividades ainda não é homogênea, variando muito entre as coleções. Além disso, é notável o caso da progressão entre os volumes 3 e 4 da série *Alter Ego* e *Campus*: nesses dois manuais, os volumes 3 apresentam mais atividades com textos literários do que os volumes seguintes.

Frequência e distribuição dos textos literários por nível

Nos LDs analisados, verificamos a presença de 308 excertos de textos literários, dos mais variados gêneros (romance, poesia, conto, drama, ensaio). A distribuição, dentro do *corpus*, por nível, se dá conforme a tabela abaixo.

TABELA 1 – FREQUÊNCIA DE TEXTOS LITERÁRIOS POR NÍVEL

Nível	Textos Literários	Média (TL por LD)	%
A1	50	2,9	16,2%
A2	132	7,8	42,8%
B	126	11,4	40,8%

Fonte: Elaborada pela autora.

De modo geral, esse índice nos confirma que a literatura, que raramente aparece nos LDs de nível iniciante, vai sendo apresentada – com exceção de alguns casos nos quais ela é completamente descartada – conforme o aprendiz vai progredindo de nível. Esse dado não é, de forma alguma, surpreendente e confirma certas representações recorrentes da literatura no ensino do FLE. Observando o aumento da presença de textos literários conforme o nível do material, percebemos o predomínio de uma visão sacralizadora da literatura, que pressupõe que o aluno já deve ter aprendido estruturas suficientes da LE para poder acessar a “grandeza” da Literatura. Nessa perspectiva, o texto literário é considerado um suporte de difícil compre-

ensão, que exigiria conhecimentos e competências prévios do estudante de FLE. Além disso, os LDs para os níveis iniciais parecem privilegiar atividades comunicativas ou acionais, frequentemente na forma de *jeux de rôles* relacionados com outros gêneros textuais não literários.

Nos materiais de nível intermediário, apesar de uma presença mais constante da literatura, a sua distribuição entre os diferentes LDs é bastante heterogênea. Nesse caso, esse fenômeno é associado principalmente às escolhas metodológicas de cada autor, pesando também a representação sacralizadora da literatura, que a apresenta como uma entidade, um monumento a ser celebrado e que só pode ser acessado por aqueles que detêm a chave – e o repertório linguístico – para decifrar os seus mistérios.

Progressão da presença de textos literários nas coleções de manuais

É importante ressaltar que, dentro das coleções de livros didáticos de FLE, os dois primeiros volumes costumam apresentar, de modo geral, as mesmas linhas metodológicas. Na Tabela 2, podemos ver claramente a progressão da presença de textos literários em cada coleção, confirmando algumas hipóteses levantadas na subseção anterior.

TABELA 2 – PROGRESSÃO NAS COLEÇÕES

Coleção	Volumes	Presença de textos literários na coleção
<i>Accord</i>	1 / 2	Sem progressão – Nenhum texto literário
<i>Alors</i>	1 / 2 / 3	Progressão entre os volumes 2 e 3
<i>Alter Ego</i>	1 / 2 / 3 / 4	Progressão entre os volumes 2 e 3 Redução entre os volumes 3 e 4
<i>Cadences</i>	1 / 2	Progressão expressiva entre os volumes 1 e 2
<i>Campus</i>	1 / 2 / 3 / 4	Progressão entre os volumes 2 e 3 Redução entre os volumes 3 e 4
<i>Clé des Champs</i>	1 / 2	Progressão expressiva entre os volumes 1 e 2
<i>Écho</i>	1 / 2	Redução entre os volumes 1 e 2
<i>Escales</i>	1 / 2	Progressão entre os volumes 1 e 2
<i>Festival</i>	1 / 2	Sem progressão
<i>Forum</i>	1 / 2 / 3	Ligeira progressão entre os volumes 2 e 3
<i>Latitudes</i>	1 / 2 / 3	Ligeira progressão entre os volumes 2 e 3
<i>Libre</i>	1 / 2	Progressão expressiva entre os volumes 1 e 2
<i>Échange</i>		
<i>Panorama</i>	1 / 2 / 3 / 4	Progressão expressiva entre os volumes 1 e 3 Redução entre os volumes 3 e 4
<i>Reflets</i>	1 / 2 / 3	Progressão expressiva entre os volumes 1 e 3
<i>Scénario</i>	1 / 2	Redução entre os volumes 1 e 2
<i>Temps</i>	1 / 2	Progressão expressiva entre os volumes 1 e 2
<i>Tout Va Bien</i>	1 / 2 / 3	Progressão expressiva entre os volumes 1 e 2 Redução entre os volumes 2 e 3

Fonte: Elaborada pela autora.

Com a Tabela 2, podemos confirmar a tendência do leve aumento de textos literários entre os volumes 1 e 2 e um aumento considerável entre os volumes 2 e 3. Esse fenômeno corrobora a força da representação sacralizadora da literatura que, não podemos nos esquecer, é reforçada pelo QECR – que apenas no nível B2 lista a habilidade de ler um texto literário como uma das competências esperadas dos aprendizes desse nível.

No entanto, a progressão positiva se perde entre os volumes 3 e 4 das coleções. Dentre as três coleções que têm um quarto volume, todos os volumes 4 apresentam menos textos literários do que os volumes anteriores. Entretanto, essa redução pode estar relacionada a vários fatores: a presença de textos literários mais longos ou mais completos, assim como uma complexificação das atividades desenvolvidas. Dessa forma, o objeto literário, com sua especificidade e sua complexidade, seria então o “prêmio” da aprendizagem da língua estrangeira, a linha de chegada desse percurso, pronto para ser trabalhado em um momento onde todas as informações e conhecimentos prévios já foram adquiridos pelos aprendizes.

As representações do objeto literário nos prefácios e guias pedagógicos dos LDs

O estatuto lacunar da literatura nos manuais de FLE analisados é a manifestação sintomática de uma preocupação metodológica que exclui essa manifestação da esfera mais imediata da comunicação humana. Além do que já vimos até então, com os gráficos apresentados anteriormente, os autores dos LDs também raramente evocam quaisquer preocupações com o trato específico do texto literário, tanto nos prefácios quanto nos livros do professor – nos casos em que havia um material separado para o uso do docente. Dentre os manuais aqui analisados, apenas quatro apresentam explicitamente o texto literário como objeto de ensino, explicitando tanto o tratamento desse gênero quanto os objetivos de sua aprendizagem.

No *Guide Pédagogique – Panorama 1*, os autores afirmam que “os eventuais excertos de obras literárias que figuram no LD foram escolhidos em função desses objetivos ou por sua capaci-

dade de servir como trampolim para exercícios de criatividade linguística” (GIRARDET; CRIDLIG, 1996a, p. 6). É preciso justificar a presença do texto literário a partir de uma perspectiva utilitarista: o aluno fará outras produções com esse material, que é somente um ponto de partida para outras atividades. Uma perspectiva similar aparece nos prefácios de *La Clé des Champs 1* e de *Scénario 1*, onde o texto literário é ponto de partida, seja para a aprendizagem da leitura, seja para a aquisição de conteúdos de *Civilisation*, como espaço para revisão dos conteúdos trabalhados e aquisição lexical (GEFFROY; LO CASCION; RIVAS, 1991) ou ainda suporte para o desenvolvimento de estratégias de leitura (DUBOIS; LEROLLE, 2008).

Além desses quatro, outros livros – como *Écho 1* e *Accord 1* – apresentam o trabalho com textos literários, sem, no entanto, explicitar quaisquer posições metodológicas nos prefácios ou guias pedagógicos. A literatura é, simplesmente, apresentada como mais uma opção de material escrito, escolhida por ser um “documento autêntico”.

Estelle Riquois (2010) aponta que o principal inconveniente dessa perspectiva é que ela recusa a “singularidade do texto literário”, o que pode comprometer ou mesmo dificultar a legibilidade e a própria recepção desse texto pelos aprendizes da língua estrangeira. Essa pesquisadora reforça a ideia de que a inclusão de textos literários em sequências didáticas pode ser muito produtiva, contanto que ele não seja apresentado somente como um pretexto para outras atividades e objetivos.

Nos volumes 2 das coleções analisadas em nossa pesquisa, como já explicitamos anteriormente, ocorre um aumento

9 No original: “Les quelques extraits d’œuvres littéraires qui figurent dans la méthode sont choisis en fonction de ces objectifs ou pour leur capacité à servir de tremplin à des exercices de créativité linguistique.”

sensível no número de atividades propostas com base em textos literários. Além disso, passa-se a explicitar, nos prefácios e guias pedagógicos, quais são os objetivos do trabalho com esse material. Dos LDs analisados desse nível, sete manuais falavam explicitamente do papel da literatura em suas percepções de ensino-aprendizagem de FLE. No entanto, o texto literário ainda não se livrou de seu estatuto de suporte, tanto comunicativo quanto cultural. Nessa primeira linha, podemos mencionar o caso de *Reflets 2* em que “a última página de cada dossiê é dedicada a um texto literário ou a um projeto ou a um balanço comunicativo e linguístico do dossiê¹⁰” (CAPELLE; GIDON, 2000, p. 14). No entanto, essa perspectiva perde força diante do texto literário como acesso a questões culturais. Nessa direção, Évelyine Bérard, Yves Canier e Christian Lavenne, autores de *Tempo 2*, afirmam que:

A literatura [...] está muito presente em *Tempo 2*. Para os conteúdos civilizacionais, escolhemos abordar a literatura de forma ativa, com uma escolha de textos e atividades que guardam uma estreita relação com aquilo que está sendo aprendido e que sejam acessíveis aos alunos e acompanhados, sempre que possível, de elementos facilitadores¹¹. (BÉRARD; CANIER; LAVENNE, 1997, p. 4)

10 No original: “La dernière page de chaque dossier est consacrée à un texte littéraire, ou à un projet ou à un bilan communicatif et linguistique du dossier.”

11 No original: “La littérature [...] est très présente dans *Tempo 2*. Comme pour les contenus civilisationnels, nous avons choisi d’aborder la littérature de façon active, avec un choix de textes et d’activités à accomplir en étroite relation avec les acquis en cours, qui soient accessibles à l’élève accompagnés, chaque fois que possible, d’éléments facilitants.”

De posição bastante similar, os autores de *Libre Échange 2* restringem o uso de textos literários à seção dedicada à Cultura. Nesse espaço à parte, apresentado como uma seção opcional, que não fará necessariamente falta caso o professor não a trabalhe em sala de aula, literatura, música e outras manifestações artísticas são empregadas como uma ilustração de certos aspectos culturais, privilegiando certas representações em detrimento de outras.

Dos LDs voltados para aprendizes de níveis mais avançados, a partir do B1, é possível encontrar sete manuais que explicitam qual é o lugar, o tratamento e os objetivos em relação ao trabalho com o texto literário. Nesse grupo, quatro materiais ainda insistem na associação entre texto literário e conteúdos culturais, civilizacionais ou históricos. Essa visão aparece no prefácio de *Forum 3*, onde os autores associam o texto literário ao objetivo de que os alunos possam “conhecer melhor a França atual e os comportamentos dos franceses¹²” (LE BOUGNEC *et al.*, 2002, p. 3), e de *Alors B1*, em que os autores devem “responder à curiosidade dos aprendizes em relação à cultura do mundo francófono [...] e do interesse pela sua sociedade e sua história¹³” (DI GIURA; BEACCO, 2007, p. 8). Dois livros didáticos de FLE apresentam literatura em seções denominadas “*Écrit*”, que visam o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão escrita, ou ainda: “o domínio de um discurso sobre os textos de informação, de opinião e os objetos

12 No original: “[...] mieux connaître la France d’aujourd’hui et les comportements des Français.”

13 No original: “[...] répondre à la curiosité des apprenants à l’égard de la culture du monde francophone [...] avec l’intérêt portée à sa société et son histoire.”

culturais¹⁴” (GIRARDET; FRÉROT, 1996, p. 4). Essa mesma formulação, no entanto, corresponde exatamente às prescrições do QECR, não sendo uma posição exclusiva dos autores desse material. Além de *Panorama 3*, outros dois LDs fazem referência à *mise en place* de estratégias de leitura, incluindo os textos literários no grande conjunto indistinto da escrita.

Pudemos perceber, então, uma relativa pluralidade na representação da literatura e das atividades de leitura literária nesses livros de FLE: a literatura enquanto objeto banalizado ou sacralizado, pulverizada entre as temáticas, os pontos linguísticos, lexicais, relacionada a atividades de compreensão escrita ou de preenchimento de lacunas, colocada à parte em uma seção, quase sempre opcional; “Literatura” compreendida como o grande prêmio dos aprendizes ao final do aprendizado do francês. Tendo em vista tanto as informações quantitativas, referentes à presença efetiva de textos literários nos LDs de FLE, quanto as representações que norteiam o trabalho em potencial com a literatura, passamos, na seção seguinte, a um olhar mais atento sobre as atividades propostas com esses materiais.

ATIVIDADES

Para a análise das atividades de leitura literária propostas pelos LDs de nosso *corpus*, selecionamos os excertos de obras dos autores mais mencionados¹⁵ nesses materiais. Essas informações foram organizadas por nível e, em seguida, por autor

14 No original: “maîtrise d’un discours sur les écrits d’information, d’opinion et les objets culturels”.

15 Para mais informações a respeito do conjunto de autores, gêneros literários e outros aspectos relacionados a esses dados, ver Pirolli (2011).

– o que nos permitiu observar se há quaisquer disparidades em relação ao tratamento dos textos literários entre os manuais do mesmo nível e o tratamento das atividades desenvolvidas em cima de um mesmo texto.

TABELA 3 – AUTORES DOS EXCERTOS SELECIONADOS

Nível	Qtde. de excertos	Autores
A1	8	Paul Éluard, Eugène Ionesco, Georges Perec, Jacques Prévert
A2	15	Apollinaire, Albert Camus, Philippe Delerm, Paul Éluard, Gustave Flaubert, Victor Hugo, Eugène Ionesco, Georges Perec, Jacques Prévert
B1	9	Guillaume Apollinaire, Philippe Delerm, Paul Éluard, Flaubert, Victor Hugo, Eugène Ionesco, Georges Perec
B1-B2	3	Abert Camus, Philippe Delerm

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse *corpus* mais reduzido, pudemos confirmar que os textos apresentados nos níveis mais avançados são mais longos do que os apresentados nos níveis iniciais. Para os livros de volume 1 analisados, a média de palavras por excerto é de 68 palavras; para livros de volume 2, 97 palavras; para os volumes 3, 166 palavras e para os livros de volume 4, 329 palavras. Essa informação é relevante quando consideramos aquela redução no número de textos apresentados entre os volumes 3 e 4: embora diminua a quantidade de textos apresentados, eles são mais longos e as atividades propostas mais complexas.

As atividades propostas

Para analisar as atividades propostas com base nos textos literários, nós nos baseamos no esquema de Laura Riportella (2005, p. 173). Essa pesquisadora propõe um trabalho com textos em três etapas: as atividades de introdução ao texto ou à sua temática; as atividades de compreensão, separadas entre atividades de compreensão global e de compreensão detalhada, e as atividades pós-análise ou de avaliação.

Introdução ao texto

No *corpus* analisado, as atividades de introdução, seja ao próprio texto literário – informações a respeito do autor, contexto de publicação, etc. – ou à temática desenvolvida não são muito frequentes. Quando existem, essas atividades de introdução baseiam-se principalmente na associação do texto literário com outros materiais, tais como textos não literários, imagens ou áudios.

No *Alter Ego 2*, uma atividade na seção “*Carnet de voyage*” utiliza o texto didático apenas como um pretexto para ser associado a um dos temas trabalhados no capítulo: “Observe os documentos 1, 2 e 3. Associe-os aos temas das lições precedentes. Justifique sua resposta¹⁶” (BERTHET *et al.*, 2002, p. 25).

Podemos associar essa postura com o critério de escolha dos textos literários: 29 excertos desse *corpus* possuem uma relação explícita com a temática dos capítulos onde se inserem, sendo que quatro desses textos ilustram pontos gramaticais estudados pelo aprendiz.

16 No original: “Observez les documents 1, 2 et 3. Associez-les aux thèmes des leçons précédentes. Justifiez vos réponses”.

Compreensão global

As atividades de compreensão global concentram-se em questões mais gerais: Quem? O quê? Onde? Quando? Essa etapa do trabalho com o texto procura auxiliar o aluno a apreender o sentido global, bem como aspectos relacionados aos personagens, às ações, ao cenário, à linguagem do texto. Além disso, essas questões podem tratar também a respeito do autor, do título ou mesmo do gênero do texto trabalhado. Vejamos um exemplo do livro *Scénario 2*:

Observe o texto e procure as informações dadas sobre o autor, o título do livro, o gênero do texto.

Leia o texto e diga se ele descreve: 1. Personagens/ 2. Um lugar/ 3. Atividades.

Procure informações sobre os dois personagens: nome, idade, profissão.

O texto dá quais informações a respeito do trabalho das personagens?¹⁷ (GUILLOUX, 2008)

A etapa de compreensão global é fundamental para a entrada no texto literário. É nesse momento que irão surgir as primeiras dificuldades de compreensão e também em que o aprendiz irá elaborar suas primeiras hipóteses a respeito do texto. Portanto, se essa etapa não faz parte explicitamente da atividade de leitura

17 No original: “Observez le texte et cherchez les informations données sur l’auteur, le titre du livre, le genre de texte. Lisez le texte et dites s’il décrit: 1. Des personnes/ 2. Un lieu/ 3. Des activités. Recherchez des informations sur les deux personnages: nom, âge, profession. Quelles informations le texte donne-t-il sur leur métier?”.

proposta pelo LD, podemos supor que esse primeiro contato com o texto esteja sendo pressuposto pelos autores do material, sobretudo diante de uma perspectiva comunicativa ou acional.

No entanto, o trabalho de leitura literária não deve se resumir à compreensão global. É no trabalho com o texto, com as suas especificidades, que o aprendiz terá oportunidade de criar estratégias de leitura que o permitam ser um leitor competente também para textos literários.

Compreensão detalhada

Riportella (2005, p. 179), em seu esquema a respeito das atividades de leitura literária, exemplifica quais são as atividades que ela enquadra como pertencentes à categoria de compreensão detalhada. Trata-se de:

- Questões que permitem a apreensão da psicologia dos personagens, de suas relações, a tonalidade do texto...
- Reconhecimento dos tempos do texto e justificativa das escolhas feitas.
- Agrupamento do léxico em campos semânticos e trabalho sobre as metáforas.
- Reconhecimento dos conectivos e das palavras que articulam a narrativa.¹⁸ (RIPORTELLA, 2005, p. 179)

18 No original: “ -Des questions permettant de préciser la psychologie des personnages, les relations entre eux, la tonalité du texte...

- Repérage des temps du texte et justification des choix qui sont faits.

- Regroupement du lexique par champs sémantiques et recherche des métaphores.

- Repérage des connecteurs (mots de liaison), des articulations du récit.”

Nessa etapa, nós também acrescentamos as atividades que levam em conta os aspectos rítmicos dos textos trabalhados, sobretudo os poéticos. Mais do que nas etapas anteriores, é nesse momento que se dá o trabalho com os aspectos específicos do texto literário.

Em nosso *corpus*, 13 atividades previam esse trabalho de compreensão detalhada, como podemos ver nos exemplos de *Libre Échange 2* e *Reflets 2*.

Procure, no texto, as diferentes formas pelas quais são evocados os elementos seguintes: o mar, a noção de desaparecimento, a noção de obscuridade.¹⁹ (COURTILLON; SALLINS, 1991b)

Procure no texto os verbos de movimento.

A qual aspecto da paisagem eles se opõem? Procure os substantivos e adjetivos que evocam a tranquilidade, a imobilidade.

Procure os contrastes.

Qual é a impressão geral?²⁰ (CAPELLE; GIDON, 2000)

Nessa etapa, encontramos atividades que se concentravam principalmente em aspectos linguísticos: as diferentes maneiras de abordar um tema, as relações entre os diferentes

19 No original: “Recherchez dans le texte les différentes façons dont sont évoqués les éléments suivants: la mer, la notion de disparition, la notion d’obscurité.”

20 No original: “Relevez les verbes de mouvement. À quel aspect du paysage s’opposent-ils? Relevez les noms et les adjectifs qui évoquent la tranquillité, l’immobilité. Recherchez des contrastes. Quelle est l’impression générale?”.

campos semânticos presentes no texto e as sensações e interpretações que decorrem dessas relações, o estudo das figuras de estilo como as metáforas e sua importância na construção do texto literário, entre outros. Encontramos também atividades que se concentravam no aspecto sonoro, rítmico.

Veja os seguintes trechos de poemas célebres em francês. Escute-os. Aponte quais são as sensações que eles evocam (imagens, barulhos etc.). Procure os sons que traduzem essas sensações.²¹ (GIRARDET; CRIDLIG, 1996b)

Como pudemos perceber em nosso *corpus*, é nessa etapa que encontramos mais exemplos de atividades a respeito da especificidade linguística e sonora da literatura. No entanto, esse trabalho, de compreensão detalhada, concerne somente a 37% das atividades propostas e analisadas em nosso *corpus*, o que reforça a nossa hipótese de que a representação mais comum ainda é a do trabalho do texto literário enquanto vetor de dados culturais, civilizacionais ou ainda relacionados simplesmente à temática da lição ou da unidade onde está inserido.

Pós-análise, avaliação e produção

Encontramos 14 atividades que apresentam propostas que se encaixam nessa categoria, a maioria delas constituída

21 No original: “Voici des extraits de célèbres poèmes en français. Écoutez-les. Relevez les sensations qu’ils évoquent (images, bruits, etc.). Recherchez les sons qui traduisent ces sensations”.

por exercícios de produção escrita. As tarefas pedidas, nessas atividades, eram geralmente dos seguintes tipos:

- A adição de uma estrofe em um poema;
- A produção de uma narrativa *à la manière de*;
- A produção de uma narrativa inspirada pelo tema do texto trabalhado;
- A continuação de algum trecho.

Nos dois primeiros casos, pede-se que o aprendiz concentre sua atenção em aspectos de coesão e de coerência entre a sua produção e o texto literário. Nessas atividades, pode ser solicitado também um trabalho mais específico no aspecto rítmico, sobretudo na produção de pares de rimas, ou estilístico. As duas últimas propostas partem do texto literário, mas dão um pouco mais de liberdade para o aluno.

Entretanto, são raras as atividades que fazem uma relação mais direta à compreensão dos textos literários, retomando aquilo que foi discutido nas questões de compreensão detalhada e o devolvendo para a leitura do texto literário. Além disso, parece-nos que ainda persiste uma grande separação entre as etapas do trabalho com o texto literário e a forma como são conduzidas: a introdução ao tema ou ao texto e a compreensão global são realizadas, de modo geral, oral e coletivamente; as outras etapas, de compreensão global e de pós-análise, se dão no âmbito individual e da escrita. Nenhuma atividade propunha qualquer *feedback* a respeito dessas produções, tampouco uma efetiva troca entre os próprios aprendizes. Perde-se, dessa forma, um momento importante de diálogo, de confirmação e de contestação das leituras dos textos literários realizadas pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber em nossa análise, persiste ainda a representação ambivalente da literatura – banalização e sacralização – nos manuais de FLE no período estudado. De um lado, o texto literário é incluído nos LDs por ser um documento autêntico, que deve ser privilegiado no ensino do FLE, mas sem que as suas especificidades sejam levadas em conta. As atividades propostas que analisamos são, de modo geral, bastante genéricas e concentram-se sobretudo no conteúdo dos textos, pouco contribuindo para que os alunos desenvolvam estratégias reais de leitura literária. Por outro lado, em uma parte significativa dos materiais didáticos, os estudantes dos níveis iniciais são privados de qualquer contato com textos literários. Essa postura revela a força da representação sacralizante da literatura, na qual ela só é apresentada no momento em que os alunos estão “prontos” para fruir da leitura. Nesse caso, parte-se do pressuposto de que se o aluno conhece suficientemente a língua francesa e desenvolveu estratégias gerais de leitura, ele é capaz de ler textos literários sem grandes dificuldades.

Não defendemos aqui que a literatura deve dispor de um estatuto superior a outros materiais apresentados nas aulas de FLE, mas sim que as atividades de leitura literária sejam concebidas e aplicadas de forma a dar condições aos alunos de desenvolverem estratégias de leitura que os permitam ter acesso, de forma autônoma e consciente, a todo tipo de texto, incluindo a literatura. Além disso, como pudemos constatar, apesar de o QECR ter influenciado muitas escolhas feitas pelos autores dos livros didáticos analisados nessa pesquisa, tais como seleção de materiais e nível em que devem ser apresentados, o seu impacto em relação à presença da literatura nesses manuais é menos im-

portante do que as representações já cristalizadas, mencionadas anteriormente, a respeito da literatura no ensino de FLE.

REFERÊNCIAS

- BAYLON, C. *et al. Forum 1*. Paris: Hachette, 2000.
- BÉRARD, E.; CANIER, Y.; LAVENNE, C. *Tempo 2*. Paris: Hatier Didier, 1997.
- BERGER, D.; MÉRIEUX, R. *Cadences 1*. Paris: Hatier Didier, 1994.
- BERGER, D.; SPICACCI, N. *Accord 1*. Paris: Didier, 2000.
- BERTHET, A. *et al. Alter Ego 2*. Paris: Hachette, 2002.
- BLANC, J.; CARTIER, J.-M.; LEDERLIN, M. *Escala 1*. Paris: Clé International, 2002.
- BOURDET, J.-F. Fiction, identité, apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 155, p. 363-377, 1999.
- CAPELLE, G.; GIDON, N. *Reflets 2: Guide Pédagogique*. Paris: Hachette, 2000.
- COSTA, H. Ensino do francês língua estrangeira e os textos literários nos manuais didáticos. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 50., 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: GEL, 2002.
- COURTILLON, J.; SALINS, G.-D. *Libre Échange 1*. Paris: Hatier Didier, 1991a.
- _____. *Libre Échange 2*. Paris: Hatier Didier, 1991b.
- DI GIURA, M.; BEACCO, J.-C. *Alors B1*. Paris: Didier, 2007.
- DUBOIS, A.-L.; LEROLLE, M. *Scénario 1*. Paris: Hachette, 2008.
- GEFFROY, R.; LO CASCION, D.; RIVAS, M. *La Clé des Champs 1: Guide Pédagogique*. Paris: Larousse FLE, 1991.

GIRARDET, J.; CRIDLIG, J.-M. *Panorama 1*. Paris: Clé International, 1996a.

_____. *Panorama 2*. Paris: Clé International, 1996b.

GIRARDET, J.; FRÉROT, J.-L. *Panorama 3*. Paris: Clé International, 1996.

GIRDARDET, J.; PÉCHEUR, J. *Écho 1*. Paris: Clé International, 2008.

GUILLOUX, M. *Scénario 2*. Paris: Hachette, 2008.

JOUBE, A. *Pourquoi étudier la littérature?* Paris: Armand Colin, 2010.

LE BOUGNEC, J.-T. *et al. Forum 3*. Paris: Hachette, 2002.

MARIZ, J. P. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. 284p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MÉRIEUX, R.; LOISEAU, Y. *Latitudes 1*. Paris: Didier, 2008.

PEYTARD, J. *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif, 1982.

PIROLI, R. *Représentations de la littérature et de son enseignement: une analyse croisée des méthodes, enseignants et apprenants dans un contexte universitaire lusophone*. 114p. Dissertação (Mestrado em Didática do Francês) – UFR de Ciências da Linguagem, Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, 2011.

RIPORTELLA, L. Texte littéraire et cadre européen commun de référence pour les langues. *Les Langues Modernes*, Paris, n. 3, 2005.

RIQUOIS, E. Une lecture actionnelle du texte littéraire. *Les Langues Modernes*, Paris, n. 2, p. 44-53, 2010.

SÉOUD, A. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier, 1997.

O ENSINO DA LÍNGUA E CULTURA ITALIANA (LE): ALGUMAS REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA E INTERCULTURAL

Maria Inês Carvalho Correia

INTRODUÇÃO

Na sala de aula, entre os sujeitos, circulam várias fontes de vozes sociais que influenciam o trabalho pedagógico do professor, como por exemplo:

- as normativas da Educação/Escola;
- o livro didático (LD);
- as instituições públicas e privadas presentes na realidade social.

Essas fontes de vozes, consequentemente, circulam entre os sujeitos envolvidos com o ensino-aprendizagem da língua e cultura italiana LE (Língua Estrangeira); na e pela formação do professor (na academia, nas teorias, nos processos de produção do conhecimento linguístico e cultural); em espaços e tempos distintos dentro das instituições, escolas, academias, igrejas, famílias, governos, agremiações sociais, etc.

O estudo aqui apresentado faz um pequeno recorte de nossa dissertação de mestrado – *Ensino de Língua Italiana LE: um estudo da concepção de cultura tradicional, sociológica intercultural* (CORREIA, 2014), em uma perspectiva sociointeracionista *discursiva*. Fizemos uma pesquisa buscando compreender

as concepções de língua(s) e cultura(s) ensinadas e percebidas no ensino da língua e cultura italiana LE através das escolhas metodológicas dos professores. Uma das fundamentações teóricas que serviram de base para a pesquisa está ancorada nas noções definidas pelo círculo de Bakhtin de enunciado historicamente e socialmente contextualizado e de *vozes sociais* que perpassam os sujeitos *discursivos* e consequentemente seus discursos. Aos autores do Círculo somou-se a noção de *diferença cultural* definida por Bhabha, que contempla o *entre-lugar*, local da enunciação concreta, como um lugar onde são produzidos processos de novos signos *identitários*, e onde são negociados *valores culturais*, os quais provocam deslocamentos subjetivos nos sujeitos, causando os denominados *hibridismos*, na articulação das diferenças. É dessa posição, desse *entre-lugar*, que olhamos para a sala de aula de ensino da língua e cultura italiana LE.

Há vários estudiosos de língua tanto estrangeira quanto materna no Brasil que adotam essa perspectiva sociointeracionista *discursiva* e, alguns deles, *intercultural* em seus estudos (JANZEN, 1998, 2005; MEIRELLES, 2002; GIMENEZ, 2008; PICANÇO, 2003; CORACINI, 2007; ANTUNES, 2007), nos quais também nos apoiamos para desenvolver nossa análise. As pesquisas desses estudiosos, de modo geral, buscam problematizar e apontar novos caminhos, novas formas de se trabalhar com uma língua-cultura estrangeira ou materna, de modo que o aluno seja ativo no processo de ensino/aprendizagem. Esses estudos buscam também provocar nesse aluno um deslocamento interno, conduzindo-o à construção de novos sentidos, ampliando seu conhecimento cultural e linguístico, desconstruindo este-reótipos, sem, no entanto, cancelar a sua cultura.

Neste trabalho, tomamos como reflexão uma das fontes mais presentes na sala de aula de Língua e Cultura Italiana LE, o livro didático *Espresso*, contrapondo aquilo que ele oferece de cultura e língua como prática social às necessidades reais dos alunos que fazem língua e cultura italiana, trazendo para a reflexão as propostas pedagógicas do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (doravante CELIN-UFPR) e do Centro de Língua Estrangeira Moderna do Estado (doravante CELEM), bem como o depoimento sobre o livro *Espresso* de duas professoras atuantes, uma delas no CELIN-UFPR e a outra no CELEM.

APRESENTAÇÃO DOS DOIS CENTROS E SEUS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

A escolha do CELIN da UFPR (1995) e do CELEM (1986) do Colégio Estadual Pedro Macedo em Curitiba como espaços para nossa pesquisa empírica se pauta na relação que eles têm com o ensino público: o CELIN é ligado à esfera federal e o CELEM, relacionado à esfera estadual. A escola Estadual Pedro Macedo foi escolhida por apresentar em seu CELEM um número grande de alunos de língua italiana LE. O CELIN, por sua vez, “atua como um Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná” e possui também um número considerável de estudantes de língua italiana LE.

Os dois cursos são estruturados de modo diverso: enquanto os cursos do CELIN são divididos em semestres, no CELEM os cursos são anuais. E o público que frequenta esses cursos também é diferente. No CELIN o público-alvo é, em sua maioria, jovens estudantes universitários, com idades entre 18 e 30 anos, que têm por objetivo fazer um intercâmbio uni-

versitário na Itália. Por outro lado, o público-alvo do CELEM é, em sua grande maioria, de pessoas que têm idade acima de 40 anos, com objetivos práticos diferentes para com a língua. Entretanto, o livro didático *Espresso* é utilizado nos dois centros de línguas.

Alguns objetivos pedagógicos formativos do ensino da língua, nesses dois centros, podem ser apresentados, em linhas gerais, da seguinte forma:

a) no CELIN propõe-se um ensino de língua sob a perspectiva intercultural, “pressupondo a ampliação de conhecimento de mundo do aluno, possibilitando a reflexão de cada indivíduo sobre a relação entre língua, cultura e identidade e, portanto, um melhor conhecimento de si mesmo” (CELIN-UFPR, 2008, p. 1);

b) no CELEM, o ensino baseia-se nas Diretrizes Curriculares para Língua Estrangeira Moderna a partir da relação discursiva entre os sujeitos, sob o viés da Abordagem Comunicativa, e tem como objetivos a reflexão sobre a relação língua, cultura e identidade na formação crítica dos alunos no confronto com a “língua estrangeira”. Além disso, esse documento propõe superar “os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino desta disciplina.” (PARANÁ, 2008, p. 56)

Os dois centros de língua, portanto, têm objetivos pedagógicos semelhantes quanto à relação sujeito, língua e cultura, em uma perspectiva sociointeracionista. Apesar de os PCNs proporem um ensino da língua sob o viés da Abordagem Comunicativa e não Intercultural (PARANÁ, 2008), parece que seu objetivo final é conduzir o aluno a um deslocamento in-

terno, rumo à construção de novos sentidos, na relação com a língua e a cultura do outro. Ressalvadas algumas diferenças metodológicas, as duas orientações consideram que a cultura é um elemento identitário que necessariamente sofre deslocamentos no ensino de uma língua estrangeira. Podemos inferir que ambos defendem que “todo ato de enunciação, todo uso da língua transforma o sujeito e transforma a língua, assim como o uso da língua (que nunca é apenas uma)” (CORACINI, 2007, p. 50). Com esse modo de ver a língua-cultura do outro há a ideia de que não existe a *Cultura hierarquicamente superior* e as culturas que lhe são submissas.

APRESENTAÇÃO GERAL DO LIVRO DIDÁTICO *ESPRESSO*

Em consonância com os estudos de Janzen (1998) e Picanço (2003), acreditamos que, de modo geral, o livro didático (LD) seja uma fonte importante na qual podemos perceber várias vozes sociais, cujas características são geralmente bastante tradicionais. Com relação ao livro didático *Espresso*, trata-se de um manual didático pensado para três anos de curso e que visa o ensino de língua para um público adulto. Em linhas gerais, segundo seus editores¹, o livro *Espresso* tem a pretensão de conduzir os alunos a obterem um conhecimento básico, intermédio e avançado da língua italiana, concedendo particular atenção ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) e à aprendizagem das estruturas morfossintáticas da língua italiana (ZIGLIO; RIZZO, 2008).

1 Informações adicionais podem ser encontradas no site da editora: <http://www.almaedizioni.it/catalogo/scheda/espresso-1/>.

No entanto, o ensino da língua e cultura italiana proposto no livro é reducionista, pois as unidades partem de estruturas linguísticas simples para as mais complexas, focando modelos frasais muito próximos do modelo estruturalista, ainda que os autores apresentem como premissa o privilégio das quatro habilidades, dando particular atenção à produção oral. Na realidade, aquilo que se evidencia é uma ênfase exacerbada em exercícios sobre formas linguísticas, sendo que os temas são escolhidos porque apresentam a forma linguística que se quer dar ênfase naquele momento, como podemos notar na figura abaixo:

FIGURA 1 – EXEMPLO DE UMA UNIDADE DO LIVRO *ESPRESSO*, CUJO TEMA É *BUON APPETITO*

■ Buongiorno signora, vuole il menù?

▼ No, grazie, vorrei solo un primo. Che cosa avete oggi?

■ Spaghetti ai frutti di mare, tagliatelle ai porcini, tortellini in brodo, minestra di fagioli ...

▼ Ah, va bene così, per me gli spaghetti.

■ E per il ragazzo?

▼ Vuoi anche tu la pasta o preferisci qualcos'altro?

■ Mm, una cotoletta con le patatine fritte.


■ E da bere?

▼ Un quarto di vino rosso e mezza minerale, per piacere.

■ Gasata o naturale?

▼ Naturale. E tu ... che cosa vuoi?

■ Ehm ... una coca ... senza ghiaccio.



	volere	preferire
(io)	voglio	preferisco
(tu)	vuoi	preferisci
(lui, lei, Lei)	vuole	preferisce
(noi)	vogliamo	preferiamo
(voi)	volete	preferite
(loro)	vogliono	preferiscono

Completa i verbi con le desinenze giuste.

La signora e il ragazzo non vogl_____ l'antipasto. Lei pref_____ solo un primo e pren_____ gli spaghetti ai frutti di mare. Lui invece vuo_____ una cotoletta con le patatine fritte. Da bere prend_____ una coca, un quarto di vino rosso e mezza minerale.

8

Carne o pesce?

Cosa preferite? Scambiatevi delle domande.

Preferisci/Preferisce la carne o il pesce?

il gelato	i gelati
lo spumante	gli spumanti
l'antipasto	gli antipasti
la pizza	le pizze
l'insalata	le insalate

tortellini/lasagne

arrosto/cotoletta

panna cotta/fragole

spinaci/patatine

carne/pesce

vino bianco/vino rosso

gelato/macedonia

pasta/riso

frutta/strudel

caffè/tè

spaghetti/tagliatelle

insalata/peperoni

Fonte: Ziglio e Rizzo (2008).

O tema sobre alimentação é relevante, pois apresenta aos alunos características referentes a esse campo, além disso, esse argumento permite fazer inferência à história da alimentação dos imigrantes italianos que aqui construíram suas vidas, bem como refletir sobre diferentes valores e visões de mundo. Entretanto, esse fator fica a critério apenas do professor, visto que o livro não traz nenhuma referência sobre qualquer argumento histórico ou social relevante. Os temas apresentados no livro, em sua grande maioria, são voltados para a vida cotidiana italiana e são tratados de forma bastante superficial. Os temas geralmente são: alimentação (em restaurantes), compras em determinado negócio, lugares para se passar as férias, mudanças no núcleo familiar, locomoção na cidade, descrição de algum lugar da Itália. Na realidade, são apresentados *flashes*, *recortes* (GIMENEZ, 2008) extremamente fechados daquilo que se crê que seja a Itália, ou melhor, daquilo que editores e autores querem que os alunos e professores pensem que seja a Itália. Não há em nenhum momento no livro algum tipo de conflito, ou menção aos vários dialetos que fazem parte da realidade social da Itália e também dos imigrantes ítalo-brasileiros. Isto é, não há abertura para que o aluno olhe a Itália como um país real, atual, com problemas sociais reais; em suma, uma realidade social com diversas vozes sociais, marcada pelas *diferenças culturais* (BHABHA, 1998). O livro apresenta um modelo de cultura hierárquico que não deixa margem para a prática do *hibridismo cultural*, pois o *hibridismo cultural* “acolhe a diferença sem nenhuma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 1998, p. 22), e acrescentaríamos, sem elementos *preestabelecidos*.²

2 Foram feitas modificações nas edições a partir de 2008, acrescentando-se, ao final de cada duas ou três unidades, um quadro, denominado de *Caffè cultural*, devido a uma exigência do *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas*, mas os argumentos eram apresentados apenas de modo superficial. A preocupação era informar bem o turista que quisesse passar uma estadia curta na Itália.

De certa forma, o livro condiz com as orientações do Projeto do Conselho para Cooperação Cultural do Conselho da Europa³, que tinha como escopo desenvolver um sistema de ensino para adultos sem especificar sua nacionalidade, idade ou gênero. O objetivo do sistema era que os professores e pesquisadores dos vários países da União Europeia o tomassem como exemplo para prepararem materiais didáticos para ensinar o básico da língua, a partir das expressões mais utilizadas e comuns do cotidiano. Com essa noção geral, os alunos estariam preparados para se inserirem no mercado de trabalho, nos países da União Europeia. Esse nível foi chamado de *nível limiar* em português e *livello soglia* em italiano. Assim, sustentam que seus pressupostos foram pensados para as pessoas que tinham: “deseo de poder participar en la vida diaria de una comunidad lingüística y así [...] se presenta como el minimo dominio necesario para incorporarse eficazmente en esa comunidad.” (SLAGTER, 1979, p. 8).

Esse sistema é muito genérico, foi pensado primeiramente para o inglês e depois foi se alargando, sendo tomado como pressuposto para o ensino de outras línguas. Seus organizadores salientam:

El concepto general de “nivel umbral”, desarrollado y elaborado por el doctor J. A. van Ek dentro del sistema europeo de unidades acumulables, aunque aplicado primeramente al inglés por él mismo, fue presentado como marco descriptivo no específico para una sola lengua en particular. (SLAGTER, 1979, p. 8)

3 Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, Estrasburgo, 1979.

Portanto, o livro *Espresso*, seguindo as normas do Conselho da Europa, tem essa intenção de preparar os alunos para movimentarem-se na Itália. Essa concepção de ensino da língua, segundo Meirelles (2002), condiz com uma perspectiva da abordagem comunicativa, na qual o aluno é conduzido a olhar para sua própria cultura, fazer comparações entre a sua cultura e a outra cultura, possibilitando-lhe “uma ampliação e diferenciação das experiências culturais” (MEIRELLES, 2002, p. 9), sem levá-lo a um deslocamento, a estranhamentos, a processos de *hibridização*, ou à valorização de sua própria cultura. Esses últimos elementos, contrapostos à abordagem comunicativa, seriam próprios da abordagem intercultural. Ou seja, o ensino da língua em uma perspectiva intercultural, segundo Gimenez (2008), provoca nos alunos uma reflexão sobre a *cultura nativa* e a *cultura-alvo*, isto é, estranhamentos e deslizos. Pois, o ensino da língua é contemplado a partir das diferenças culturais – nas palavras de Gimenez (2008) seria “não tratar cultura como características nacionais como se identidades nacionais fossem monolíticas. Em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social”.

De nossos estudos, podemos destacar que essas características salientadas por Gimenez não são encontradas no livro didático *Espresso*, pois não há nenhuma preocupação em apresentar argumentos que conduzam à reflexão ou ao deslocamento identitário dos estudantes, e consequentemente não há preocupação também com um ensino que privilegie o contexto do aluno, que o permita deslocar-se e “criar novos sentidos” (JANZEN, 2005) no contato com a outra língua, outra cultura.

Destacamos abaixo o depoimento de duas professoras, entrevistadas por nós, que trabalham com o livro *Espresso*: uma delas no CELIN-UFPR e a outra no CELEM⁴.

S. D. CELEM	D. M. CELIN-UFPR
<p>S. D. – <i>É exato, assim, o que... eu vejo, assim, que o livro didático Espresso, ele é bastante atual, trabalha com a questão do grupo, da construção do conhecimento pelo aluno, mas a parte da oralidade ainda deixa a desejar. Essa questão é bastante preocupante porque o aluno só tem um momento de, é,... contato com a língua em sala de aula, ele não vai desenvolver isso fora e aí eu procuro (não sei se você percebeu), que eu procuro fazer um grande número deles falarem pra realmente puxar, mesmo em anos posteriores, não o primeiro ano, mas trabalhar com a questão da oralidade, que se nós formos ver é o que eles realmente vão utilizar, né? Porque eles estão aqui pra aprender a falar uma língua. Eles não vão querer ensinar uma língua, então essa questão é bastante trabalhada em sala de aula. (2013)</i></p>	<p>D. M. – <i>Olha, eu já trabalhei com vários livros, eu não sei se... é aquela coisa, nunca tem o livro maravilhoso, motivador, [...] algumas unidades são mais pesadas, algumas são mais interessantes, mas eu acho que tem muita...</i></p> <p>[...]. Pesadas em que sentido?</p> <p>D. M. – <i>pesadas... às vezes tem uns assuntos, assim, que eu particularmente não gosto, então aquilo não me motiva, né?! Mas eu acho que também é muito do que você vai fazer com o livro, o que que você vai conseguir tirar dali, porque bem ou mal, eu respeito o livro né? Já que a gente tem um programa que você imagina que todo mundo está é..., assim, no básico, seguindo aquilo. Quem está fazendo o quinto período eu não saio muito fora, assim, eu não invento do zero, eu vou bastante, assim, de acordo com o livro. Eh..., eu acho que também é..., um pouco a gente tenta criar alguma coisa ali de motivação, né? Puxando pra conversa, pra experiência. Às vezes todo mundo concorda, aqueles temas lá de meio ambiente, todo mundo acha chatíssimos, né? Aí até a gente brinca com isso: ah, não vamos trabalhar né? Ah, tudo bem, mas, é... eu acho que você tem que fazer um trabalho, porque nunca vai ter um livro maravilhoso e altamente maravilhoso para todas as turmas e em todos os tempos né? Então isso não... vejo como um problema, né? (2013)</i></p>

4 Para mais detalhes, consultar Correia (2014).

Percebemos tanto no discurso de **S. D.** quanto no de **D. M.** que elas têm consciência das limitações do livro *Espresso*. Entretanto, **S. D.** ressalta dois pontos que parecem divergir entre si: primeiro, diz a professora que o manual é atual e privilegia as atividades em grupo que conduzem os alunos à construção de conhecimento e, por outro lado, salienta que é deficiente porque não enfatiza a questão da oralidade. Quanto à oralidade, o manual do professor salienta:

Visto que a finalidade principal na aprendizagem de uma língua estrangeira é a comunicação, dá-se particular peso à produção oral, tanto guiada quanto livre. A variedade dos exercícios propostos – que vão, por exemplo, das perguntas pessoais às narrações de experiências próprias, das entrevistas aos jogos divertidos mas instrutivos – deveria estimular o estudante a adquirir uma maleabilidade linguística sempre maior e um cuidado formal. Ele deveria ser capaz de exprimir sua própria opinião, os próprios sentimentos ou gostos, de reagir a pedidos ou solicitações e de tomar parte em conversações sobre argumentos relativos à vida quotidiana. São propostas diversas motivações para o diálogo, tanto no início de cada lição quanto no final, onde a discussão torna-se quase uma revisão geral da unidade.⁵ (tradução minha)

5 Visto che lo scopo principale nell'apprendimento di una lingua straniera è la comunicazione, si è dato particolare peso alla produzione orale, sia guidata che libera. La varietà delle esercitazioni proposte (si va ad esempio dalle domande personali al racconto di proprie esperienze, dall'intervista a giochi divertenti ma istruttivi) dovrebbe stimolare lo studente ad acquisire una sempre maggiore scioltezza linguistica ed accuratezza formale. Egli dovrebbe quindi essere in grado di esprimere il proprio parere, i propri sentimenti o gusti, di reagire a richieste o sollecitazioni e di prendere parte a conversazioni su argomenti relativi alla vita quotidiana.

Vengono proposti diversi spunti al dialogo sia all'inizio di ogni lezione che al termine, dove la discussione diventa quasi un riassunto complessivo dell'unità. (ZIGLIO; RIZZO, 2008, p. 8).

Parece que aquilo que, em um primeiro momento, se mostra contraditório na fala da professora **S. D.** não o é, pois, na realidade, o livro privilegia os trabalhos em grupo, criando uma maior aproximação entre os alunos, entretanto, quanto à parte comunicativa, falha muito, pois privilegia as atividades guiadas e não as livres. As atividades deveriam ser momentos de enfoque na produção oral dos alunos, mas são mais voltadas para a fixação de elementos linguísticos.

Esse parece ser o equívoco do livro didático *Espresso*, dar ênfase à reflexão linguística (semântica, morfossintática) e às formas gramaticais para que o aluno, em seu discurso, seja estimulado “a adquirir uma maleabilidade linguística sempre maior e um cuidado formal.” Desse ponto de vista parece que o livro *Espresso* tende a ser extremamente tradicional, mesmo que seus editores ressaltem em seus discursos que o “*Espresso* baseia-se em princípios metodológicos modernos e inovadores; graças a isso o estudante tem a possibilidade de se comunicar rapidamente, com facilidade e segurança nas situações reais.”⁶

Quanto à fala de **D. M.**, sua desmotivação com o manual *Espresso* gira em torno de determinados temas, como salienta a professora, por exemplo, em relação aos temas relacionados ao “meio ambiente”. Sobressai do discurso da professora que não há o que se falar sobre o tema. Entretanto, se olharmos ao nosso redor: nas escolas, na mídia, em nosso bairro, a preocupação com esse argumento é real. As crianças fazem trabalhos sobre o tema nas escolas, há ONGs que se dedicam à conscientização ambiental das pessoas. Há, sim, muito o que dizer e refletir

6 *Espresso* si basa su principi metodologici moderni e innovativi, grazie ai quali lo studente viene messo in grado di comunicare subito con facilità e sicurezza nelle situazioni reali.

sobre o tema “meio ambiente”, pois faz parte do contexto tanto do professor quanto do aluno. Entretanto, o equívoco parece estar na função dada ao tema dentro do livro didático *Espresso*: a função pedagógica, sobre a qual já discorreu Picanço (2003) em seu estudo. Tirado dessa função pedagógica, o tema não se presta a nenhuma outra função, conforme apresentado no livro.

Dessa forma, podemos concluir que, embora no discurso das professoras aparentemente haja preocupações diversas quanto às limitações do livro didático *Espresso*, essas limitações convergem para o mesmo ponto, a abstração dos argumentos tanto no que se refere à reflexão linguística e gramatical quanto aos temas inseridos nas unidades didáticas. Esse é um equívoco já refletido por vários autores (JANZEN, 1998, 2005; PICANÇO, 2003; GIMENEZ, 2008; MEIRELLES, 2002).

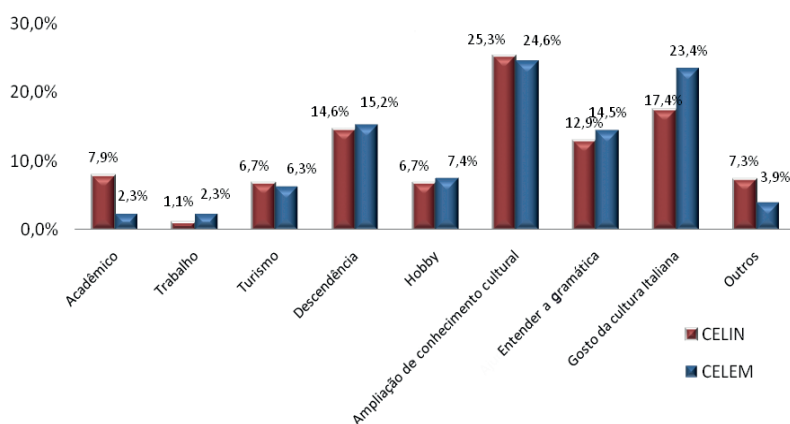
A VOZ DOS ALUNOS DO CELIN-UFPR E DO CELEM

Nossa reflexão sobre o livro didático *Espresso* mostrou que ele não satisfaz as necessidades dos professores, no sentido de dar suporte ao seu trabalho pedagógico, e nem mesmo está de acordo com a proposta pedagógica de base tanto do CELIN-UFPR como do CELEM. E para responder à nossa questão central, se o livro didático *Espresso* estaria de acordo com as necessidades práticas dos alunos desses centros de línguas, organizamos, no primeiro semestre de 2013, um questionário, distribuído aos alunos de todos os níveis do CELIN-UFPR e dos três anos do CELEM (Colégio Pedro Macedo), procurando mapear, principalmente: a) os motivos que os levaram a estudar a língua italiana LE; b) as situações ou temas das aulas de italiano que são interessantes/instigantes ou motivadores, e

as situações ou temas desinteressantes ou desmotivadores; e c) as semelhanças e diferenças entre Brasil e Itália.⁷

Abaixo, apresentamos um gráfico da média em percentual dos temas mais destacados pelos alunos, tanto do CELIN-UFPR quanto do CELEM, sobre a questão: “motivação para estudar a língua italiana LE”.

GRÁFICO 1 – COMPARATIVO CELIN *vs.* CELEM



Fonte: dados organizados pela autora, com base no questionário aplicado em alunos – CELIN e CELEM.

Análise dos dados: *descendência e formação acadêmica*

O percentual de alunos descendentes de italianos nos dois centros de língua investigados é bem alto, embora tenhamos notado uma diferença na resposta dos dois grupos que é impossível de ser mapeada através de dados numéricos.

7 Em nosso estudo aprofundamos apenas o item “a”. Os itens “b” e “c” serão analisados em futuras pesquisas.

Poucos alunos do CELIN que se declararam descendentes de italianos colocaram essa informação na resposta à questão “Cite algumas das motivações que o levaram a estudar a língua italiana”. Suas respostas estavam atreladas aos itens “formação acadêmica” e “*hobby*”, sem revelar verbalmente a ascendência italiana. Mas, para mapearmos possíveis silêncios, inserimos como último item do questionário a questão “Dê uma nota de 0 a 10 para cada item: *Estudar italiano é interessante por que?*”. Dentre as informações contidas nesse item constava a expressão *sou de família/descendência italiana*, e foi dessa forma que obtivemos a confirmação do percentual de alunos com descendência italiana entre os alunos que estudavam no CELIN-UFPR.

Os alunos do CELEM, ao contrário, ao serem questionados sobre os motivos pelos quais foram estudar a língua italiana, responderam primeiramente que era pela descendência, pela “origem familiar”, pelo “país dos avós”, para “comunicar-se em família”. Parece que há um *presumido*, um *referencial*, para a maioria dos alunos descendentes de italianos do CELEM que não perpassava a maioria dos descendentes de italianos que estudavam no CELIN-UFPR: os *valores* daqueles estudantes não eram os mesmos cultivados por estes. Disso decorre também que as intenções para com o aprendizado da língua fossem diferentes, e essa informação está diretamente relacionada ao fator idade. Basta observarmos as diferenças apontadas pelo item *formação acadêmica*, que se mostra bastante frutífero quando se refere aos estudantes do CELIN-UFPR e praticamente nulo de interesse pelos estudantes do CELEM.

Entretanto, o livro didático *Espresso* não privilegia em seus temas nem a questão da migração/descendência e nem mesmo algo relacionado à formação universitária ou escolar da Itália. Sustenta Voloshinov (1976) que para que haja uma real

interlocução entre os sujeitos, no caso entre culturas intermediadas pelo livro didático, são necessários três fatores, característicos do enunciado: a) *o horizonte espacial comum dos interlocutores*; b) *o conhecimento e a compreensão* comum de uma dada situação por parte dos interlocutores; e c) *a avaliação comum* da situação. Podemos notar, dessa análise, que para esse tema não há relação nenhuma entre aquilo que os alunos tanto do CELIN-UFPR quanto do CELEM almejam com o estudo da língua e cultura italiana LE e aquilo que o livro didático *Espresso* lhes oferece.

Itens “Turismo” e “Hobby”

Esses dois itens, *turismo* e *hobby*, também se mostraram frutíferos, aproximando-se ao item *acadêmico*, mas bem abaixo do fator descendência.

É interessante notar que o livro didático *Espresso* tem um apelo muito forte ao turismo. Suas unidades são voltadas, principalmente no livro *Espresso 1*, para preparar os sujeitos a se deslocarem na Itália, no comércio de modo geral, como já salientamos. Entretanto, notamos que há, sim, nos dois cursos pessoas que querem estudar a língua e cultura italiana LE com o objetivo de viajarem para a Itália: alguns até já visitaram o país e querem voltar novamente falando a língua, outros dizem que querem morar um tempo na Itália, mas há também outras motivações mais pertinentes para estudarem o idioma italiano, dentre as quais as já destacadas: *formação acadêmica* e *motivos afetivos como a descendência*, que não foram contempladas no livro.

Ampliação dos conhecimentos culturais e gosto da cultura italiana

De todos os itens sobre os quais refletimos até o momento, aqueles que mais nos chamaram a atenção, pelo índice alto de porcentagem, referem-se à questão “Estudar italiano é interessante porque...”: *amplio os meus conhecimentos culturais e gosto da cultura italiana*.

Se trabalhamos com uma concepção de língua e cultura despreocupada com a formação do sujeito, podemos concluir com esse item que o livro *Espresso* responde totalmente às necessidades práticas dos alunos que estudam a língua e cultura italiana LE nos dois centros de língua em questão, pois, o livro, a nosso ver, tem um apelo muito forte no que tange a divulgar uma Itália idealizada, um país belo, homogêneo, pleno de *arte-fatos culturais* (GIMENEZ, 2008) (museus, artes, música, povo acolhedor), com um patrimônio cultural imenso. Não queremos com isso dizer que a Itália não seja um país rico em artes, com uma história milenar, mas, destacar que não é apenas isso que constitui a Itália. É também um país de muita diferença sociocultural e econômica; basta voltarmos um pouco no tempo e observarmos quantos de seus cidadãos saíram e saem atualmente da Itália em busca de melhores condições de vida, ou mesmo os conflitos entre os imigrantes atuais que para lá partem em busca de melhores condições, bem como os diferentes modos comportamentais entre os próprios italianos. Olhar a Itália como um país ideal gera uma possibilidade grande de que o aluno volte seu olhar para sua cultura, seu país, e o veja de modo depreciativo.

Item “Ajuda-me a entender a gramática”

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2011), em seu livro *O senso prático*, sustenta que somos constituídos de um *habitus* que tende sempre a evitar a mudança e o novo. Observando o índice alto de alunos da língua e cultura italiana LE que consideram o item “estudar a língua italiana é importante porque *ajuda-me a entender a gramática*” muito importante para sua formação, percebemos que esse é um *habitus* escolar tradicionalmente incorporado que acompanha o sujeito no seu estudo de línguas estrangeiras.

Neste trabalho refletimos sobre o livro didático *Espresso*, uma das fontes de *vozes* tradicionais mais fortes na sala de aula, destacamos que ele dá uma valoração exacerbada à gramática *normativa*, apagando as outras vozes, outras línguas, outros modos de ver o mundo de muitos sujeitos que constituem a Itália. Essa ação é feita com a *permissão dos envolvidos* nesse trabalho pedagógico, pois conhecem as regras *preestabelecidas* daquela sociedade e contribuem para sua permanência.

O percentual alto desse item no gráfico indica que o binômio *aprender língua é aprender sua gramática* parece ainda cumprir seu papel em meio à sociedade. Mesmo com a crescente crítica de muitos especialistas-linguistas de que aprender uma língua vai muito além de aprender sua gramática (ANTUNES, 2007; BAGNO, 2004; SOARES, 2004), o ensino da gramática *normativa* é um *habitus* tradicionalmente incorporado há séculos e perpassa o nosso imaginário. Mesmo apresentando alguma diferença no percentual, entre os alunos do CELIN-UFPR e do CELEM, percebemos que essa cultura continua ocupando um lugar de destaque para todos os alu-

nos, independentemente da idade⁸. “A concepção de língua e gramática é uma coisa só, deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a dominar totalmente essa língua” (ANTUNES, 2007, p. 39). Já discutimos que o equívoco do livro didático *Espresso* está na ideia de que os temas apresentados devam ser voltados apenas para dar conta das reflexões linguísticas e gramaticais, pois segundo Bakhtin (2011, p. 289), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, para o qual os sujeitos respondem ativamente. Não há como responder de modo ativo a um argumento que é fechado em si mesmo, ou seja, não é voltado para a comunicação prática da língua, mas para refletir sobre formas linguísticas e gramaticais. Nessa concepção de língua, os textos ali dispostos não são trabalhados como enunciados, eles são olhados apenas como sinais, desprovidos de posições valorativas: o sinal “faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 96-97), com o qual os alunos praticam os sons da língua. Essa definição é contrária ao enunciado (falado ou escrito), *que* sempre *tem um autor* e limites claros: “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos sujeitos” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

8 Em nosso estudo (CORREIA, 2014) observamos que esse é um presumido que perpassa também as professoras entrevistadas na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado mostra, de modo geral, que o ensino da língua e cultura italiana LE, permeado pelo livro didático *Espresso*, não dá conta das necessidades práticas dos alunos que estudam o idioma italiano. Na realidade, o ensino baseado apenas nesse livro não gera novos conhecimentos, não causa deslocamentos nem desconstrói possíveis estereótipos relacionados à outra cultura, nem nos alunos e nem nos professores, porque reproduz aquilo que já se sabe.

Esta pesquisa indica que para se obter um ensino no qual o aluno tenha uma atitude ativa, que lhe permita negociar sentidos no contato com a outra cultura, no caso com a cultura e língua italiana LE, sob um viés sociointeracionista *intercultural*, o professor deverá ir além do livro didático *Espresso*. Consequentemente, essa posição exigirá que ele tenha contato com práticas pedagógicas na perspectiva sociointeracionista.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Edição original publicada em 1952/1953.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
Capítulo I: Compromisso com a teoria.

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: jan. 2014.

CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (CELIN-UFPR). *Relatório das Gestões, 2004–2006 e 2006–2008*. Curitiba: CELIN-UFPR, 2008.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

GIMENEZ, T. “*Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga*”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf. Acesso em: ago. 2013.

JANZEN, H. E. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira*: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – USP, São Paulo, 1998.

_____. *O Ateneu e Jakob Von Gunten*: um diálogo intercultural possível. Tese (Doutorado em Letras e Ciências Humanas) – USP, São Paulo, 2005.

MEIRELLES, S. M. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba: Ed. UFPR, n. 20, p. 149-164, jul./dez. 2002. Dossiê: Linguagem e Ensino: temas e perspectivas.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*: língua estrangeira

moderna. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em: ago. 2021.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

SLAGTER, P.J. *Un nivel umbral*. Consejo para la cooperación cultural del consejo de Europa. Estrasburgo: Universidad de Utrecht, 1979.

SOARES, M. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-180.

VOLOSHINOV, V. N./BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte*. [*Slovo v zhini i slovo v poesie*, 1926]. Texto traduzido por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza para fins didáticos, tendo como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics”), publicada em VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976. Disponível em: <https://dialogosassessoria.files.wordpress.com/2016/09/discurso-na-vida-e-discurso-na-arte-trecho.pdf>. Acesso em: maio 2017.

ZIGLIO, L.; RIZZO, G. *Espresso 1*. Edizione aggiornata: corso di italiano. Firenze: Alma Edizioni, 2008.

VARIANTES DO ESPANHOL NAS AULAS DE ELE: REFLEXÕES E PRÁTICAS DIDÁTICAS

Rocío M. Vázquez

INTRODUÇÃO

O CELIN-UFPR, Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR), surgiu como um centro de línguas com uma marcada vocação comunicativa, aderindo à abordagem de mesmo nome, que surgiu na Europa na década de 1970. A abordagem comunicativa foi sendo forjada em um momento de muitas mudanças dentro da Linguística Aplicada, como a teoria que Noam Chomsky propôs para a aquisição de L1 na década de 1950 e que Krashen levou para a aquisição/aprendizagem¹ de língua estrangeira² (PAIVA, 2014). Esta nova abordagem “trouxe uma virada muito importante no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras” (ABADÍA, 2005, p. 689).

Diante desta virada, Abadía (2005) destaca a presença da competência comunicativa como pilar no qual se apoia esta nova concepção de língua e de ensino, pois abordagem é um conceito

1 Para diferenciação entre esses dois termos, ver Krashen (1982).

2 Faremos referência no presente capítulo à terminologia “língua estrangeira” no sentido de Ellis (1994, p. 11), entendida como a língua aprendida em um contexto no qual ela não é usada como meio de comunicação, em contraste com a segunda língua, aquela que é aprendida em um contexto no qual ela é usada como meio de comunicação.

que leva implícitas essas duas ideias fundamentais na hora de pensar no processo de ensino e aprendizagem (LEFFA, 1988).

A noção de competência comunicativa, do mesmo modo que a própria abordagem comunicativa, tem evoluído e se enriquecido desde que foi proposta por Hymes em 1967. Hoje, dentro da competência comunicativa, identificam-se várias categorias, sendo uma delas a competência intercultural. Segundo Abadía (2005):

A competência intercultural representa um passo além da competência sociocultural. Não se trata de contar coisas relacionadas à cultura espanhola ([seria] só uma [cultura mesmo]?), mas de implicarmos todos, alunos e professores, em uma abertura a todas as culturas, desenvolvendo em sala de aula o interesse por elas, a capacidade de aceitar a diferença e intentando modificar nossas atitudes para outras de maior respeito e tolerância. (ABADÍA, 2005, p. 700, tradução minha)

Dois aspectos devem ser ressaltados da colocação de Abadía. Em primeiro lugar, a necessidade de entender que não há uma única cultura espanhola, mas muitas e variadas, e que todas devem ter lugar dentro da aula de espanhol como língua estrangeira. Em segundo lugar, a capacidade de reflexão que a competência intercultural desenvolve, sobre a cultura de origem dos alunos e sobre a cultura da língua estrangeira que está sendo estudada, o espanhol.

Esta mesma posição é destacada por Paraná e Almeida (2005), ao dar à interculturalidade a capacidade de questionar a familiaridade ou estranheza de determinadas ações associadas à nossa cultura. Em oposição à Cultura, com C, baseada em

tradições e repassada de geração em geração, temos agora a visão de cultura ou culturas, com c, associadas a um grupo em um contexto, e que não determinam inexoravelmente aos indivíduos um comportamento estereotipado e definido.

O espanhol, língua de mais de 450 milhões de pessoas, idioma oficial em 21 países, alguns deles separados por mais de cinco mil quilômetros, com cordilheiras e rios como fronteiras e povos diferentes que ajudaram a construir sua identidade, apresenta uma grande pluralidade linguística e cultural. Assumindo a visão de competência intercultural e interculturalidade apresentadas acima, como uma abertura de olhar e como uma aproximação às culturas do espanhol, o professor de espanhol deve saber integrar à sua aula as variantes do idioma.

Os materiais didáticos são importantíssimos dentro do processo de ensino de uma língua estrangeira, sempre presentes em sala de aula. Sua participação nesse processo vai desde o ponto de partida para a preparação das aulas até um rígido e determinado roteiro que os professores devem seguir (ALMEIDA FILHO, 2015b). No final, eles traduzem a visão de língua e concepção de ensino na qual a abordagem que os orienta se sustenta.

O objetivo do presente capítulo é refletir sobre a incorporação das variantes do espanhol à aula de espanhol como língua estrangeira sob a perspectiva da interculturalidade, para o qual apresentaremos algumas características do ensino intercultural, dos materiais didáticos e das variantes de espanhol e, depois, revisaremos dois exemplos extraídos de materiais didáticos para entender como podem ser trabalhados desde o prisma intercultural. Antes disso, apresentamos a metodologia utilizada.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo foram necessárias duas etapas investigativas. Na primeira foi feito um levantamento teórico nas áreas de interculturalidade, de material didático e das variantes do espanhol, tendo um carácter predominante documental e analítico, com o intuito de obter fundamentação teórica e crítica para a etapa seguinte.

As dificuldades e desafios de introduzir as variantes diatópicas no ensino de espanhol são expostas por Herrero (2004, 2008), mas, partindo do conceito de interculturalidade de Gimenez (2002) e através das considerações sobre material didático de Almeida Filho (1995, 2015a, 2015b), pretendemos mostrar que usar as variantes diatópicas na perspectiva da interculturalidade pode trazer os ganhos que Oliveira (2012) aponta nessa visão de ensino.

Com este objetivo, num segundo momento, voltamos nosso olhar para dois livros didáticos. Deles não pretendemos fazer uma análise apurada no sentido de avaliá-los, mas servimo-nos de dois exercícios, um de cada livro, para propor um trabalho com eles a partir do ângulo da interculturalidade.

Assim sendo, o presente capítulo se encaixa dentro da perspectiva de investigação qualitativa e aplicada, pois procuramos a compreensão e análise de relações entre os constructos que dão base a este trabalho sem perder de vista sua possível aplicação a problemas específicos da sala de aula de espanhol como língua estrangeira (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E MATERIAIS DIDÁTICOS

CELIN-UFPR quer dizer Centro de Línguas e Interculturalidade. Faremos a seguir uma breve e sucinta aproximação ao conceito de interculturalidade dentro do ensino de línguas, mas que se torna necessária para entender os princípios que orientam este centro e a perspectiva assumida neste trabalho para justificar a incorporação das variantes de espanhol à aula de espanhol como língua estrangeira. Para isso, usaremos como referencial teórico as considerações de Gimenez (2002).

A autora considera a noção de interculturalidade dentro do ensino de línguas como uma evolução da abordagem da cultura em sala de aula. Em um primeiro momento, com métodos mais tradicionais, a cultura era vista como sinônimo de produto cultural (literatura, música ou pintura) e a língua estava desvinculada dela. Depois, a cultura foi integrada ao ensino de línguas como uma maneira de entender o outro, o falante nativo, ao se aproximar dos seus costumes e do seu jeito de pensar.

Por último, ao pensar na interculturalidade, Gimenez (2002) considera que a grande mudança foi a consciência da necessidade da aprendizagem sobre a cultura, sem comparações superficiais que envolvam generalizações ou estereótipos, mas procurando evitar mal-entendidos que derivem das diferenças de valores ou crenças e permitindo uma aproximação entre falante nativo e não nativo baseada na compreensão e no entendimento mútuo.

Em resumo, a interculturalidade

Requer que essa língua do Outro nos leve a pensar nossa própria visão de mundo. Permite que vejamos no contraste e na diferença não só o conflito mas também a tolerância. E talvez tolerância seja a virtude de que mais precisamos nos dias de hoje. (GIMENEZ, 2002, p. 5)

Os materiais didáticos são, dentre todos os itens envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o que podemos ter de mais *material* (ALMEIDA FILHO, 2015b). Levando em consideração a complexidade deste processo e os desafios que os professores e alunos enfrentam ao tentar ter sucesso nele, este objeto, esta concretização de ideias e conceitos, se apresenta como uma verdade a ser seguida fielmente (BRUZ; JANZEN, 2012).

Com relação ao material didático, é preciso ressaltar que ao adotá-lo, estamos subscrevendo

Eventuais pressupostos de fundamentação e atividades julgadas apropriadas para toda e qualquer situação e ensino de língua, ainda que se prevejam inserções, cortes e adaptações dos professores adotantes a título de complementação. (ALMEIDA FILHO, 2015b, p. 61)

Como os materiais didáticos são feitos em grande escala sem ter como atender às particularidades de cada contexto de ensino, ao adotar o material também devemos pensar em nosso contexto específico, e, concretizando mais ainda, em cada aula

que, em si mesma, é única e particular (ALMEIDA FILHO, 2015b). Portanto, o material didático não só é adotado pelo professor como deve ser *adaptado* a cada momento de ensino por ele.

Os materiais didáticos comunicativos, aqueles que têm sua fonte epistemológica na abordagem comunicativa, não trazem as formas gramaticais da língua como elemento primordial ou como seu centro, mas propõem tarefas ou atividades que sejam importantes e relevantes para os alunos, para que através delas possam vivenciar experiências significativas na língua-alvo que permitam interiorizar o conhecimento proporcionado com a sua realização (ALMEIDA FILHO, 2015a).

Ao pensar no ensino de línguas sob a perspectiva da interculturalidade, precisamos oferecer ao aluno, além do colocado anteriormente, “uma atmosfera em sala de aula que possibilite que a língua aprendida sirva como mediadora entre diferenças culturais” (OLIVEIRA, 2012, p. 191). A língua, então, aparece como um caminho para a reflexão tanto da cultura materna do aprendiz quanto da cultura da língua estrangeira que está sendo aprendida, sem preconceitos ou estereótipos, pois, neste processo “faz-se necessário desenvolver a capacidade de entender outra cultura, ao mesmo tempo em que desenvolvemos a capacidade de conhecer melhor a nossa própria cultura e a nós mesmos” (OLIVEIRA, 2012, p. 194).

Na visão comunicativa, os materiais didáticos inserem o aprendiz no contexto comunicativo e cultural da língua-alvo para que, assim, ele possa desenvolver a competência comunicativa. Sob a perspectiva da interculturalidade, o falante está sendo inserido também na reflexão sobre a cultura e terá seu “conhecimento, a habilidade e as atitudes complementados por valores que detemos por sermos membros de vários grupos sociais” (OLIVEIRA, 2012, p. 196).

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS VARIANTES DE ESPANHOL: IMPORTÂNCIA NA AULA DE ELE NO BRASIL

Falar em variantes ou variações não deve ser motivo de estranhamento para professores de língua estrangeira em geral e de espanhol como língua estrangeira em particular, pois “as línguas são variação (embora não só variação)” e “no ensino, em geral, não é possível prescindir da variação intrínseca das línguas” (FERNANDEZ MORENO, 2005, p. 87).

Devido à evolução natural da língua aparecem as variantes, podendo ser elas diatópicas (no espaço), diastráticas (de níveis sociais) e diafásicas (de estilos). No presente capítulo, ao falar em variantes estaremos nos referindo unicamente às diatópicas, que podem ser entendidas como “um conjunto de rasgos linguísticos próprios de uma comunidade com validade geográfica determinada e que marcam o sotaque de seus falantes” (HERRERO, 2008, p. 150).

Dentro das variáveis diatópicas, temos as variantes ou dialetos primários, que representam a evolução histórica do latim; os secundários, que no caso que nos ocupa seriam as variantes peninsular e americana; e os terciários, que fazem referência às modalidades usadas em diferentes regiões (BARRERA; CARVAJAL, 2000). Herrero (2004) classifica essas variantes terciárias da América da maneira a seguir:

- Região do México e América Central, abrangendo México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicarágua, Costa Rica e Panamá.
- Região do Caribe, incluindo Cuba, República Dominicana, Porto Rico e Venezuela.

- Região Andina, com Colômbia, Equador, Peru e Bolívia.
- Região do Chile, onde encontramos unicamente este país.
- Região do Rio da Prata, integrada por Paraguai, Uruguai e Argentina.

(HERRERO, 2004, p. 8)

Cada uma dessas áreas, conforme a autora coloca, são “áreas linguísticas com um comportamento semelhante” (HERRERO, 2004, p. 8), embora cada país tenha traços específicos, alguns dos quais são contemplados também na descrição de cada região feita pela autora no livro. A importância das variantes fica clara nas conclusões do *X Congreso Brasileño de Profesores de Español*, recolhidas no texto de Herrero (2004), destacando-se:

- O Espanhol é uma língua de primeira importância no mundo globalizado;
- O Espanhol é suscetível de ser representado através de um *corpus* geral ou *standard*³;
- Este *corpus* é o objeto central do ensino-aprendizagem de qualquer curso de ELE⁴ ou de ESL⁵;
- Este *corpus* deve estar incluído dentro de amostras de língua modelo que corresponderão a uma variante preferencial de Espanhol;
- Todas as variantes de Espanhol (seu registro culto oral

3 Este conceito aparece esclarecido na próxima seção do presente capítulo.

4 Espanhol como Língua Estrangeira.

5 Espanhol como Segunda Língua.

e escrito) são, por direito próprio, suscetíveis de serem a variante preferencial de um curso de ELE ou ESL. (HERRERO, 2004, p. 7).

Diante de um panorama tão amplo como este das variantes, torna-se necessário refletir sobre a “viabilidade dentro do processo de ensino-aprendizagem” (HERRERO, 2004, p. 8) de introduzir este assunto na sala de aula.

Em texto posterior, Herrero (2008) exemplifica como fazê-lo. Afirma que haverá uma variante preferencial em sala de aula e a define como aquela que será apresentada aos aprendizes majoritariamente, e a sua eleição vai depender de fatores diferentes, como os critérios preestabelecidos no curso. No caso do CELIN-UFPR, não há uma variante preferencial estabelecida pela direção e cada professor se apresenta aos alunos com a sua variante de origem.

No entanto, isso não quer dizer que as outras variantes devam ser erradicadas de sala de aula. Podem – acrescento, e devem – estar presentes. Mas, para a autora, ao falar de uma dimensão tão grande como esta das variantes de espanhol, é preciso ter alguns critérios para saber o que deve ser apresentado aos alunos. Fatores linguísticos, como a capacidade de percepção do aprendiz sobre o traço escolhido ou a sua importância para a comunicação, são elencados.

Sob a perspectiva da interculturalidade, além dos critérios anteriores, podemos pensar também na indispensabilidade de oferecer aos nossos alunos uma visão ajustada à realidade das diferenças culturais nos países hispanofalantes, as quais eles já podem ter conhecido.

No Brasil e, concretamente, no CELIN-UFPR, é possível que o professor de espanhol como língua estrangeira seja

questionado com perguntas que fazem referência a outras variantes, como por exemplo: “Mas, como se fala *paella*? Está certo falar *pae[ɫ]a* ou *pae[j]a* ou *pae[ʒ]a*?”. Além do nível fonético, os alunos também apresentam dúvidas no nível lexical, como qual é o termo mais adequado, “*ordenador o computadora*”, ou sobre se seria aceito usar “*aparcar y estacionar*”, ou morfossintáticas, como o uso do pronome *vos*. Por último, também podem aparecer questionamentos sobre a uniformidade de alguns aspectos culturais. Duas razões podem ser colocadas para entender esta situação.

Não é incomum que os alunos brasileiros, quando frequentam as aulas, já tenham viajado para o Chile ou para a Argentina ou que tenham convivido com uruguaios no seu local de trabalho. A proximidade do Brasil com os países hispanofalantes da América do Sul, a troca de informações e culturas, faz com que o aluno brasileiro venha para a aula com uma bagagem, um conhecimento prévio de espanhol, que faz com que o professor de espanhol como língua estrangeira precise estar preparado para resolver suas dúvidas com relação às variantes, em qualquer nível.

A presença de imigrantes espanhóis e hispano-americanos no Brasil é forte e incontestável (FERNANDEZ MORENO, 2005, p. 16). Isso faz com que frequentemente o CELIN-UFPR alunos cujos pais ou avós são falantes de espanhol de alguma variante da América, e que, justamente, decidiram fazer o curso para se aproximar da língua e da cultura dos seus antepassados. Ao chegarem à sala de aula, podem se sentir desrespeitados e frustrados se o professor tenta impor a variante que ele conhece em detrimento daquela que o aluno ouviu na sua família.

Adiante, oferecemos dois exemplos sobre como as variantes são abordadas em dois materiais didáticos diferentes, com o intuito de relacionar o que foi mostrado neste referencial teórico com a prática.

AS VARIANTES DE ESPANHOL DENTRO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS: REFLEXÕES E PROPOSTAS

Os materiais didáticos tomam, conforme foi dito nas conclusões do *X Congreso Brasileño de Profesores de Español*, um *corpus* geral ou *standard* como base para sua elaboração, que pode ser definido como aquele constituído por elementos linguísticos que são “comuns para os falantes (princípio de comunidade) e com um grau de independência mais ou menos alto de contextos específicos” (HERRERO, 2008, p. 146). Quer dizer, aqueles aspectos comuns às variantes que fazem com que um espanhol e um mexicano, por exemplo, possam se comunicar sem problemas. Ao mesmo tempo, os materiais também fazem referências às diferenças entre as variantes do espanhol.

A série de livros *Nuevo Español Sin Fronteras* (LOBATO; GARCIA; SANTOS-GARGALLO, 2005), escritos por autores espanhóis e impressos na Espanha, tem como base a variante diatópica secundária, que é o espanhol peninsular. No *Nuevo Español Sin Fronteras 1* (2005, p. 9) as variedades diatópicas terciárias são mostradas logo na *Unidad Preliminar* através de uma amostra de diferenças lexicais; ao lado do desenho de um ônibus, aparecem as seguintes palavras: “*Camión (México); Ómnibus (Argentina, Perú, Uruguay); Guagua (España: Canarias; Antillas: Cuba); Autobús (España)*”. A mesma situação é colocada com relação à figura de um carro: “*Carro (Hispa-*

noamérica); *Auto (España e Hispanoamérica)*; *Coché (España)*” (LOBATO; GARCIA; SANTOS-GARGALLO, 2005, p. 9).

O objetivo desta unidade é fazer um panorama do espanhol no mundo através de referências culturais que os alunos possam conhecer, isto é, fazendo com que os alunos percebam que já possuem um conhecimento prévio, mesmo que nunca tenham frequentado uma aula de espanhol. Dentro deste contexto, faz sentido mostrar aos alunos que não existe uma única variante de espanhol, que a língua não é monolítica e que existem diferenças de alguns falantes para outros.

A apresentação feita das variantes ressalta um único traço linguístico delas, as diferenças lexicais. Dentro do nível linguístico, diferenças na execução dos fonemas também são importantes características das variantes e podem ser evidenciadas nas formas lexicais particulares de cada uma. No entanto, nenhuma aproximação a esse aspecto é feita no material didático.

Postulamos que as variantes são uma ponte para uma reflexão intercultural em sala de aula, pensando com os alunos sobre as variantes diatópicas e suas implicações sociais como, por exemplo, o preconceito associado a algumas delas. Essa ponderação atinge tanto a cultura da língua-alvo quanto a cultura da L1. No entanto, para que isso aconteça, o professor precisa sair do roteiro fixado no livro e, retomando a ideia colocada no referencial teórico, adaptar o material didático.

Perguntar ao aluno sobre o que pensa do espanhol da Espanha, da Argentina ou do México pode ser um rico momento de análise sobre as imposições linguísticas e o predomínio social das variantes, conectando-o com a realidade do aluno através da observação desse mesmo aspecto na língua materna dele.

Desse modo, conseguimos nos aproximar da noção de ensino de língua intercultural ao estabelecer uma “esfera de interculturalidade, diferente da transferência de informação entre culturas” e que “inclui reflexão sobre a cultura nativa (C1) e a cultura-alvo (C2)” (GIMENEZ, 2002, p. 4).

Em segundo lugar, resgatamos um fragmento do livro *Agencia ELE-Brasil* (GIL-TORESANO *et al.*, 2011). Trata-se, neste caso, de um livro também elaborado por profissionais da Espanha, impresso na península, mas revisado “para atender as necessidades e características dos estudantes brasileiros” (GIL-TORESANO *et al.*, 2011, p. iii). A adaptação foi feita “por professores com uma ampla experiência docente no Brasil” (p. iii).

Escolhemos como exemplo a apresentação de um aspecto morfossintático da variante do *Rio de la Plata*, o *voseo* (GIL-TORESANO *et al.*, 2011, p. 7). Ao iniciar o contato com a conjugação de verbos regulares, apresenta-se o pronome *vos* como uma nota ou chamada de atenção para os alunos, indicando que em alguns países é esta a forma de se relacionar com o seu interlocutor, sem indicar nada mais com relação à formalidade ou informalidade, sendo que está associada a um paradigma verbal diferenciado.

Levando-se em conta que no dicionário da *Real Academia Española on-line*, ao se consultar qualquer conjugação verbal, aparecem juntas as formas do pronome *tú* e do *vos*, seria possível pensar em fazer o mesmo nos materiais didáticos. Parece ser uma adaptação conveniente para adequar diferentes fontes de estudo dos alunos. Desta forma, também, não se passa a ideia de que uma variante prevalece sobre a outra e se enriquece o conhecimento linguístico dos aprendizes.

A partir desse aspecto meramente linguístico, novamente, é possível também trazer uma reflexão intercultural para a aula de espanhol como língua estrangeira. O tratamento formal ou informal é um assunto de suma importância e oferece mudanças drásticas de uma cultura a outra, sendo que este, a forma de tratamento, será o primeiro vínculo combinado entre um estudante de espanhol como língua estrangeira e um falante nativo.

Como tratar alguém em uma relação comunicativa depende de muitos fatores, como idade, gênero ou relação de hierarquia, que vão além de nacionalidades e estereótipos, pode-se vislumbrar aqui uma porta de entrada à

cultura como diferença – não tratar cultura como características nacionais, como se identidades nacionais fossem monolíticas. Em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social. (GIMENEZ, 2002, p. 4)

Os dois exemplos analisados mostram uma tentativa nos materiais didáticos de mostrar as variantes diatópicas aos alunos. No entanto, podemos evidenciar que isso é feito de uma maneira muito sucinta, como pequenas notas e não como uma parte constituinte do próprio material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, escolhemos dois exemplos de dois materiais didáticos diferentes para mostrar como se ocupam das variantes diatópicas do espanhol, observando que em ambos os casos trata-se de um olhar lexical ou gramatical, sem aproveitamento para a interculturalidade.

No caso aqui revisado, as variantes são introduzidas no nível inicial, mostrando para o aluno que existem várias maneiras de se falar em espanhol. Logo após, só haverá em todo o material uma variante preferencial e o *corpus standard* que serve como base.

Cada professor tem sua variante preferencial e não precisa mudá-la; o material didático também poderia ser mais rico trazendo textos em diferentes variantes do espanhol. É importante ressaltar que no CELIN-UFPR existem professores que usam diferentes variantes; portanto, ao longo dos semestres que compõem o curso, os alunos são expostos a mais de uma variante de espanhol. Isso é fundamental para que o aprendizado do aluno seja o mais valioso possível, conhecendo mais e melhor o amplo panorama do espanhol.

As variantes diatópicas de espanhol trazem diferenças no nível linguístico. Por outro lado, não podemos esquecer que elas são referência para um grupo que as usa e, com elas, se expressa e vivencia experiências. Elas podem, então, ser o gatilho para que os alunos percebam que não há uma única cultura espanhola, mas várias, e que podem ser feitas reflexões sobre elas e também sobre sua própria cultura de origem. Desde uma perspectiva intercultural, propomos uma convivência natural das variantes no material didático e, conseqüentemente, na sala de aula, o que seria só um reflexo do que ocorre no mundo hispânico.

A palavra que deve permear as aulas de espanhol como língua estrangeira é “panhispánico: que forma parte ou é relativo a todos os povos que falam a Língua Espanhola” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2015), amplamente usada na apresentação da prova de Espanhol do *Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)*, realizada na primeira semana de julho de 2015 no México. Esta prova, elaborada conjuntamente pelo Instituto Cervantes, pela *Universidad de Salamanca* e pela *Universidad Nacional Autónoma de México*, é, nas palavras de Víctor García de la Concha, diretor do Instituto Cervantes na época, não só “um sistema de avaliação, mas um sistema de promoção do Espanhol, do Espanhol de todos” (AHRENS, 2015). Mais passos pretende-se dar nesse novo caminho “panhispánico”, como a “elaboração de material didático e avanços no ensino de espanhol em toda sua diversidade” (AHRENS, 2015).

Enquanto não alcançamos este objetivo, fica nas mãos dos coordenadores e dos professores dos cursos de espanhol ter o cuidado de trazer as variantes para a sala de aula, aproveitando-se delas para fazer um ensino de língua intercultural e fomentar a capacidade de reflexão e aceitação das diferenças dos alunos de espanhol.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, P. M. Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, S. J.; SANTOS-GARGALLO, I. (org.). *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005. p. 689-714.

AHRENS. *Un único examen de español para todo el planeta*. 2015. Disponível em: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/07/01/actualidad/1435724745_571271.html. Acesso em: 15 jul. 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia para o ensino de línguas próximas? In: _____. (org.). *Português para estrangeiros, interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 8. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015a.

_____. *Quatro estações no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015b.

BARRERA, B. M. J.; CARVAJAL, C. R. Norma y diccionario: las variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 11., 2000, Zaragoza. *Actas...* Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0217.pdf. Acesso em: 1 jun. 2015.

BRUZ, I. M.; JANZEN, H. E. Uma análise do material didático sob o viés da interculturalidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 9., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Disponível em: https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/24_03.pdf. Acesso em: 7 nov. 2017.

EL PAÍS. Disponível em: <http://elpais.es>.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERNANDEZ MORENO, F. Aportaciones de la sociolingüística. In: LOBATO, S. J.; SANTOS-GARGALLO, I. (org.). *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005. p. 85-104.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. M. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL-TORESANO, M. *et al.* (coord.). *Agencia ELE Brasil*. Madrid: SGEL, 2011.

GIMENEZ, T. “Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre a cultura na sala de aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., 2001, Londrina. *Anais...* Londrina: Betel, 2002, p. 107-114. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

HERRERO, M. A. A. *Variedades del español en América: una lengua y diecinueve países*. Brasília: Embajada de España; Consejería de Educación, 2004.

_____. Variedades del español y su enseñanza en el marco de la E/LE: el caso de Brasil. In: MIRANDA, J. A. (org.). *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE*. Recife: Edições Bagaço, 2008. p. 123-200.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOBATO, S. J.; GARCIA, M. C.; SANTOS-GARGALLO, I. *Nuevo español sin fronteras ESF 1*. Madrid: SGEL, 2005.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUIEIRA, S. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PARANÁ, J. M. F.; ALMEIDA, M. R. Seminários sobre interculturalidade: em busca do resgate da cultura no ensino de língua estrangeira. *In*: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 69-88.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Panhispánico. *In*: DICCIONARIO de la lengua española. Disponível em: <http://lema.rae.es/drae/?val=panhisp%C3%A1nico>. Acesso em: 15 jul. 2015.

C'ERA UNA VOLTA¹ A INTERCOMPREENSÃO NA UFPR: PRIMEIRA DÉCADA

Francisco Calvo del Olmo
Karine Marielly Rocha da Cunha

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as transformações ocorridas na esfera pública, motivadas em boa medida pelo atual processo de globalização, levaram a que se repensassem várias áreas da educação, entre elas a linguística aplicada à didática de idiomas. Por um lado, o interesse pela aprendizagem de línguas foi ganhando relevância dentro das políticas educacionais; por outro, diversificou-se a variedade de contextos em que essas são ensinadas já que, ao tradicional ensino de língua materna e de língua estrangeira, se acrescentou o ensino de idiomas como línguas de acolhimento, como línguas de escolarização ou como línguas de herança (KÖNIGS, 2014). De igual maneira, a diversificação dos contextos de ensino e o aumento quantitativo da demanda apontaram a necessidade de que fossem estabelecidos novos enfoques teórico-metodológicos e novas propostas didáticas

1 Em língua italiana a expressão *c'era una volta* é utilizada para iniciar a narração de uma fábula, de um conto. Em português, o seu equivalente seria *era uma vez*; em catalão, *hi havia una vegada*; em espanhol, *érase una vez*; ou em francês, *il était une fois*. Escolhemos este título pois o que vamos narrar é uma história e, embora não tenha um final, há uma evolução feliz e promissora.

(PUREN, 2002). Nesse contexto, alguns autores como Hamel (2008) problematizaram o papel hegemônico da língua inglesa como principal veículo da globalização que coloca todas as outras línguas da humanidade sob a sua influência constante. O espanhol e o português têm-se consolidado como línguas globais, enquanto que o Francês e o Italiano estão sendo relegados das posições centrais que tradicionalmente ocuparam como línguas veiculares de importantes sistemas culturais e literários. O conjunto dessas mudanças possibilita repensar as formas como as línguas são ensinadas e aprendidas e retomar o diálogo com o saber acumulado pelas ciências da linguagem nos séculos XIX e XX, reavaliando seus paradigmas. Nesse sentido, a linguística e a filologia românicas fornecem ferramentas teórico-metodológicas de grande importância para os pesquisadores atuais, como aponta Margarit (2007).

O português compartilha, com outras línguas da família neolatina, uma origem comum, o latim, e um desenvolvimento histórico paralelo marcado pela convivência secular e intercâmbios recíprocos (OLMO, 2012). Esse acervo abrange estruturas léxico-semânticas e morfossintáticas – mas também pragmáticas, culturais e literárias – balizando assim um espaço de comunicação compartilhada para a Intercompreensão em Línguas Românicas (doravante ICLR) que já foi mapeado pelos trabalhos de Balboni (2005) e Conti e Grin (2008). Vale dizer que a ICLR constitui uma prática ancestral, utilizada por diferentes povos – principalmente em situações de contato – para resolver necessidades comunicativas e que já mereceu a atenção de pensadores como o filósofo, educador, pacifista e político francês Jean Jaurès, no início do século XX, e o semiólogo italiano Umberto Eco (2001) mais recentemente.

Dentro desse marco teórico, as chamadas *Abordagens plurais para o ensino de línguas e culturas* – publicadas pelo Conselho da Europa sob a direção do professor Candelier (2009) e conhecidas como CARAP ou FREPA pelas suas siglas em francês e em inglês – definem a ICLR como a forma de compreender e fazer-se compreensível entre línguas da mesma família usando estratégias cognitivas e metacognitivas que se beneficiam dos pontos comuns entre as línguas em questão. Essa abordagem valoriza a língua materna como chave e ponto de partida para a aprendizagem de novas línguas frente a outros enfoques preexistentes que entendiam a língua materna como um obstáculo no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

A intercompreensão representa uma prática comunicativa constitutiva do espaço latino-americano, onde há cinco séculos três línguas neolatinas hegemônicas (espanhol, português e francês) convivem com línguas locais indígenas, crioulas e alóctones – trazidas pelos imigrantes – nos mais diversos contextos de bilinguismo, diglossia e contato. Assim, a possibilidade de se estabelecer a comunicação entre interlocutores de línguas distintas, cada um fazendo uso de sua própria língua e procurando entender a do outro, é um recurso historicamente usado em nosso território, principalmente nas regiões de fronteira, entre comunidades migrantes e em locais de grande afluência turística. Portanto, não deve causar surpresa que a ICLR tenha chamado a atenção de equipes de professores e pesquisadores em universidades como a UFRN, a USP, a UNICAMP, a UFMG e a UNILA.

No caso da UFPR, as ações começaram há pouco mais de uma década, no ano de 2007, a partir da visita do professor Jean-Pierre Chavagne da Universidade de Lyon, França. Nos pró-

ximos tópicos, explicaremos em detalhes nosso percurso, como professores, que vêm atuando na área; para tanto, usamos nos subtítulos metáforas do caminhar, como uma trajetória que se inicia engatinhando e vai-se firmando progressivamente. É preciso dizer que qualquer ação que vise um adequado desenvolvimento no seio da universidade precisa abordar o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé sobre o qual se sustentam as IES brasileiras. Nossas ações começaram na extensão; depois, foram implementadas no ensino e, finalmente, alcançaram a pesquisa produzindo trabalhos de cunho acadêmico. Consideramos que esse percurso – da extensão em direção ao ensino e à pesquisa – demonstra um entendimento do papel da universidade atrelado à comunidade.

DE 2007 A 2012 OU DO ENGATINHAR AOS PRIMEIROS PASSOS

A vinda do professor Jean-Pierre Chavagne, da Université Lumière Lyon 2, para apresentar uma conferência e a plataforma Galanet² pode ser considerada o ponto de partida da ICLR na Universidade Federal do Paraná. As atividades desenvolvidas pelo docente contaram com o apoio do Centro de Línguas e Interculturalidade (doravante CELIN-UFPR) e foram coordenadas, inicialmente, pelas professoras Lúcia Cherem e Cássia Regina Hoffmann. Fundada em 1912 e considerada a universidade mais antiga do Brasil, a UFPR dispõe, na sua oferta formativa, de um Curso de Letras com habilitações em sete línguas estrangeiras diferentes, além, é claro, do português. Dessas, há três

2 O projeto Galanet era uma plataforma on-line que visava promover a comunicação plurilíngue entre falantes de seis línguas românicas: catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno.

habilitações em línguas neolatinas: espanhol, francês e italiano. O curso pode ser orientado à pesquisa, formando então bacharéis em Letras, ou ao ensino, perfazendo uma carga horária formativa junto ao Setor de Educação e formando licenciados em Letras. Vários dos professores que atuam na graduação também conformam o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Letras, onde orientam pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Dessa forma, as primeiras ações da ICLR foram acolhidas por esta comunidade acadêmica que, *a priori*, tinha o interesse e a formação adequados.

Em 2008, no âmbito do projeto *Ação para o Letramento* da professora Cherem, com a colaboração da professora Rosa Nery (CEL-UNICAMP) e da Secretária da Educação do Estado do Paraná, o professor Chavagne voltou a Curitiba para oferecer uma oficina de formação sobre o Galanet dirigida aos professores estaduais. Essa foi a primeira ocasião em que um grupo de professores teve acesso à ICLR. A partir de então, o Núcleo Tandem, sediado dentro do CELIN-UFPR, promoveu algumas sessões da plataforma Galanet; mas a participação dependia apenas do engajamento pessoal dos participantes³.

Uma terceira visita do professor Chavagne aconteceu em outubro de 2010, ministrando uma mesa redonda intitulada *Leitura em língua estrangeira (Intercompreensão, Lingalog e Itinerários Românicos)* e em seguida uma formação sobre a Plataforma Lingalog⁴ – aprendizagem de línguas em autonomia

3 As informações referentes à iniciativa continuam disponíveis em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/nucleo-tandem/89>. Acesso em: 5 jan. 2018.

4 As informações referentes à iniciativa continuam disponíveis em: <http://lingalog.net/dokuwiki/formation/atelier2010>. Acesso em: 5 jan. 2018.

solidária –, criada pelo centro de línguas da Université Lumière Lyon 2. Nessa ocasião, a já citada professora Cássia Hoffmann trabalhou com a professora Se Hong Chan Salum (CELIN-UFPR) como animadoras da plataforma, divulgando-a posteriormente, da mesma forma que a plataforma Galanet.

Já em 2011 o professor José Carlos Moreira, da área de francês, registrou junto ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) um projeto intitulado *A Intercompreensão em Línguas Estrangeiras através da plataforma Lingalog*. Nesse período, a professora Karine Marielly Rocha da Cunha, da área de italiano, começou a colaborar com o professor José Carlos e ambos participaram de uma formação na plataforma Galapro⁵. Como esses professores ministravam, respectivamente, as disciplinas de Língua Italiana Instrumental, código HE 115, e Língua Francesa Instrumental, código HE 1109, puderam trabalhar com seus alunos em sessões do Galanet. Esse fato é pertinente pois representa uma primeira introdução da ICLR nas práticas de ensino e no currículo da graduação. No ano seguinte, em 2012, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) pelos já citados professores de italiano e francês, incluindo a professora Nylcéa Pedra, do espanhol. No mesmo ano, por ocasião do *Colloque International de didactique des langues – Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*, organizado pela Université Grenoble-Alpes (UGA), entre os dias 21 e 23 de junho de 2012, o professor José Carlos participou como representante do acordo internacional da UFPR com a UGA, enquanto a professora Karine Marielly apresentou a comunicação *A ocorrência de cognatos*

5 Sob a coordenação da Universidade do Aveiro (Portugal), a plataforma Galapro visava formar formadores em intercompreensão em línguas românicas, a fim de facilitar a integração de ferramentas e abordagens dedicadas à intercompreensão no currículo.

próximos (ou verdadeiros) nas notas de rodapé de um texto italiano como meio facilitador da intercompreensão por leitores brasileiros, um pequeno recorte da sua tese de doutorado.

Ainda em outubro daquele ano, a professora Karine Marielly organizou um evento de extensão, que contou com 32 participantes, intitulado *Romeno, uma língua românica no extremo oriental europeu*. O objetivo da palestra era apresentar a língua romena no contexto geral românico com maior enfoque na comparação com o português. Assim, a conferencista, professora Veronica Manole da Universidade de Cluj-Napoca, Romênia, fez algumas considerações sobre a evolução diacrônica do mencionado idioma românico. Numa segunda etapa, tratou de algumas particularidades morfológicas do romeno em relação ao português. Nessa ocasião tivemos reunidos não somente alunos, mas também colegas de outros departamentos.

FIGURA 1 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO EVENTO DE EXTENSÃO *ROMENO, UMA LÍNGUA ROMÂNICA NO EXTREMO ORIENTAL EUROPEU*



Fonte: UFPR (2012).

Em síntese, esse longo período de seis anos permitiu introduzir a intercompreensão como metodologia de ensino de francês e italiano e familiarizar nossa comunidade acadêmica com esse novo quadro teórico e metodológico que, de certa forma, vinha reformular as separações tradicionais das áreas e da aprendizagem de línguas. Foram esses os primeiros passos, relativamente lentos e oscilantes, os que possibilitaram a caminhada firme que empreendemos nos anos seguintes.

DE 2013 A 2015, AVANÇANDO A PASSOS FIRMES

O triênio 2013-2015 foi marcado por ações que levaram à afirmação e consolidação da ICLR na UFPR. No primeiro semestre, o professor Christian Degache da Université Grenoble-Alpes veio a nossa universidade como professor visitante, convidado pelo programa de Pós-graduação em Letras, para ministrar um curso concentrado nos meses de maio e junho intitulado *Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão*. Vale dizer que, até então, a ICLR não tinha ocupado formalmente o currículo da UFPR em nenhum nível (graduação e pós-graduação), além das práticas concretas de alguns professores nas disciplinas de língua instrumental, como já mencionamos. Na sequência faremos um relato das atividades realizadas na extensão, no ensino e na pesquisa durante o período supracitado.

Atividades de extensão: descobrindo as flores

No fim do primeiro semestre de 2013, tivemos a ideia de envolver mais os alunos e a comunidade geral da universidade com as línguas românicas mediante um curso de extensão

pensado como um ciclo de conferências intitulado *As flores do Lácio*. O título alude ao soneto *Língua portuguesa* de Olavo Bilac do qual lembramos aqui o primeiro verso: “Última flor do Lácio, inculta e bela”. Como Bilac denominava a língua portuguesa a “última flor do Lácio”, decidimos denominar todas as outras línguas da família neolatina *flores do Lácio*. O curso foi estruturado em 11 encontros com duração de 2 horas cada e uma periodicidade quinzenal; em todos eles, os ministrantes – professores e leitores da casa, dos departamentos de Letras Estrangeiras Modernas e Letras Clássicas e Vernáculas – abordaram aspectos históricos, estruturais e culturais das várias línguas que, em ordem cronológica, foram as seguintes: francês, occitano, romanche, italiano, latim, espanhol, romeno, galego, catalão e o português. A seguir, ilustramos o curso com os cartazes das conferências proferidas.

FIGURA 2 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO *AS FLORES DO LÁCIO*





Fonte: UFPR (2013).

Ainda em relação à extensão, em 2014, dois outros cursos merecem destaque: o primeiro, *Introdução à Cultura e à Língua Latina*, com duração de 24 horas, que teve como objetivo apresentar a cultura e a língua latina e, a partir desse binômio, estabelecer pontes entre a Antiguidade clássica e as línguas românicas modernas do ponto de vista cultural e linguístico. Foi uma abordagem da ICLR por meio de conteúdos. O curso ocorreu de 25 de agosto a 17 de novembro, com 37 inscritos e 26 concluintes. O curso foi coordenado pela professora Karine Marielly e ministrado pela graduanda Priscila Sima Martins. O segundo foi um curso de formação especificamente em ICLR, também coordenado pela professora já citada e ministrado pela mestranda Sara Valente como parte da implementação da sua pesquisa. O mencionado curso, intitulado *Intercompreensão: pontes entre as línguas românicas*, ocorreu de 21 de agosto a 27 de novembro e teve uma duração de 30 horas. O curso convidava os participantes com a seguinte mensagem: “Abra a sua cabeça para as línguas latinas. Aprenda a entender as nossas línguas irmãs – catalão, espanhol, francês, italiano – através de imagens, músicas e notícias.” A seguir, apresentamos os cartazes de ambos os cursos:

FIGURA 3 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DOS CURSOS DE EXTENSÃO *INTRODUÇÃO À CULTURA E À LÍNGUA LATINA* E *INTERCOMPREENSÃO: PONTES ENTRE AS LÍNGUAS ROMÂNICAS*



Fonte: UFPR (2014).

Além disso, vale a pena ressaltar a nossa atuação para a expansão da ICLR e suas implicações nas ofertas de minicursos em diversos eventos: como o minicurso intitulado *Entendi! Primeiros passos para a Intercompreensão em Línguas Neolatinas* que ministramos durante a Semana Acadêmica de Letras da UFPR 2015; a oficina *A Intercompreensão em Línguas Românicas* em ocasião das comemorações dos 20 anos do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR; e a oficina *A leitura em língua galega para falantes de línguas românicas*⁶, ministrada em ocasião do evento Dia das Letras Galegas 2015, organizado conjuntamente com o Instituto Cervantes de Curitiba.

6 Informação disponível em: http://curitiba.cervantes.es/Fichas/Cultura/Ficha101520_14_9.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

A implantação de uma disciplina optativa de ICLR no currículo do Curso de Letras da UFPR

Como explicamos nos parágrafos precedentes, a intercompreensão havia começado a entrar na nossa universidade mediante a extensão, que permite uma flexibilidade maior quer através de eventos, quer através de cursos de formação com uma carga horária maior e que oferecem recortes específicos. No eixo do ensino, aparecia já eventualmente nas práticas dos docentes. Os trâmites para implantar a disciplina optativa com carga horária de 30 horas deram resultados positivos e *Intercompreensão em Línguas Românicas*, com o código HE 1103, foi ofertada pela primeira vez no primeiro semestre de 2014 para os alunos das diferentes habilitações; das 30 vagas ofertadas, 28 foram ocupadas e 20 desses alunos foram aprovados ao final do semestre. No programa da disciplina, apresentamos o conceito de ICLR; a origem, evolução e características principais da família linguística neolatina; os projetos existentes de intercompreensão e o conhecimento das línguas românicas como estratégia de melhor eficácia para o letramento em língua materna.

Desde então, a disciplina vem sendo ofertada com uma periodicidade constante⁷, como pode ser observado na Tabela 1⁸.

7 No segundo semestre de 2014 foram ofertados dois cursos de extensão, como consta na seção anterior. Em 2017 a disciplina não foi ofertada, pois a professora Karine Marielly estava afastada para pós-doutorado, e o professor Francisco ofertou outras duas optativas que dialogam com a ICLR: *Introdução à Língua, Literatura e Cultura Galegas* (código HE 1112) e *Tipologia das Línguas Românicas* (código HE 1094).

8 As cifras aqui apresentadas foram retiradas do Portal do Professor da UFPR. Disponível em: <https://portaldoprofessor.ufpr.br/professor/index.action>. Acesso em: 9 jan. 2018. Cabe lembrar que as turmas são abertas com 20 vagas, número que pode ser ampliado caso exista maior demanda e o professor autorize.

A comunidade acadêmica tem participado ativamente; até o momento 119 alunos cursaram essa optativa, dos quais 87 foram aprovados, ou seja, completaram a formação.

TABELA 1 – PARTICIPAÇÃO NA DISCIPLINA ICLR (2014-2016)

Semestre	Intercompreensão em Línguas Românicas
2014-01	Alunos matriculados: 28, aprovados: 20
2014-02	Não foi ofertada.
2015-01	Alunos matriculados: 25, aprovados: 20
2015-02	Alunos matriculados: 30, aprovados: 16
2016-01	Alunos matriculados: 15; aprovados: 12
2016-02	Alunos matriculados: 21; aprovados: 19
Total	Alunos matriculados: 119; aprovados: 87

Fonte: Os autores (2018).

Depois da disciplina HE 1103 – *Intercompreensão em Línguas Românicas* compor como optativa o currículo de Letras, em 2015, foi integrada também no currículo do curso de Letras – Libras (Língua Brasileira de Sinais)⁹, uma nova graduação que acabava de começar na UFPR, cujo colegiado entendeu que a ICLR resultava interessante para seus alunos devido ao trabalho que propunha a partir da leitura e por repensar a relação entre o português e as denominadas línguas estrangeiras.

Vale lembrar que também no primeiro semestre de 2014 a professora Karine Marielly ministrou um módulo a distância do curso *Leitura plurilíngue e intercompreensão em línguas româ-*

9 De acordo com a resolução 26/14 do CEPE (Currículo para os alunos que ingressaram a partir de 2015). Disponível em: <http://www.lettraslibras.ufpr.br/coordenacao/corrículo-2015-resolucao-2614-cepe/>. Acesso em: 6 jan. 2018.

nica: formação de professores, realizado no Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (CL-FFLCH-USP), coordenado pelas professoras Cristina Carola e Livia Miranda.

A pesquisa em ICLR: comunicações, publicações e orientações

Neste subitem elencamos as atividades desenvolvidas pela UFPR dentro da terceira base do tripé do funcionamento das IES: a pesquisa.

A UFPR esteve presente no I Colóquio internacional de Intercompreensão, realizado em Natal, no primeiro semestre de 2013, onde a professora Karine Marielly apresentou a comunicação *Italiano Instrumental na UFPR como prática de intercompreensão: análise das estratégias*, além da participação em outros eventos científicos que não possuíam como temática principal a ICLR. Nesse mesmo período a UFPR começou a fazer parte do projeto MIRIADI¹⁰. Seguindo o caminho da difusão da ICLR, em 24 de abril de 2015, ano de implantação da disciplina optativa no quadro do curso de Letras da FFLCH-USP, a professora Karine Marielly proferiu naquela instituição a conferência intitulada *O papel do léxico na Intercompreensão em Línguas Românicas: relatos de casos*.

Em relação a publicações no triênio é interessante documentar que a *Revista X*¹¹, de publicação semestral, divulgadora

10 Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance.

11 Link para acesso aos artigos publicados na *Revista X* (Dossiê especial de 2014-2): Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/issue/archive>. Acesso em: 3 ago. 2021.

de estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de Culturas, Línguas e Literaturas e classificada com B2 na lista de periódicos do Webqualis em 2014, publicou um Dossiê Especial intitulado *Didática sem fronteiras*, reunindo oito artigos traduzidos de autores de diferentes nacionalidades, dentre os quais dois inerentes à ICLR: *Jean Jaurès e o ensino das línguas regionais da França* (Jean Jaurès), com tradução do professor Francisco, e *No caminho em direção à intercompreensão: uma reflexão epistemológica* (Palmerini e Faone), com tradução da professora Karine Marielly.

A pesquisa em ICLR começa a dar os seus primeiros frutos com a primeira defesa de mestrado atrelada ao tema em 17 de maio de 2015. Trata-se do trabalho de Sara Valente, intitulado *Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão e do Francês Língua Estrangeira (FLE): concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro*, no âmbito do mestrado bilateral UFPR-UGA, orientado por Christian Degache e Lúcia Cherem e coorientado por Karine Marielly Rocha da Cunha. O resumo a seguir permite conhecer mais do cunho desse trabalho:

Esta dissertação do duplo mestrado Grenoble-Curitiba, especialidade FLE profissional, fala sobre a análise da relação de complementaridade e convergência entre o ensino do FLE e da Intercompreensão em Línguas Românicas (de agora para frente IC). Mais especificamente, a dissertação visa a responder à seguinte problemática: a IC pode resultar na aprendizagem do FLE? Se sim, de que forma? E reciprocamente, o FLE pode ser uma porta de entrada para a IC? Se sim, como? Referindo-me à minha experiência de estágio profissional no CELIN/UFPR de Curitiba (Brasil) como professora de FLE e de IC, apresento os

dois tipos de público das duas disciplinas e as atividades criadas e testadas em aula. O objetivo prático desse projeto é a criação de um “método de intercompreensão”, composto pelo livro do aluno e livro do professor, a fim de que outros professores possam utilizar o material produzido e testado. A dissertação se desenvolve em quatro partes: antes de tudo, uma descrição do contexto geral do estágio, seguida pela apresentação do projeto, dos objetivos, da metodologia e dos desafios que tive que enfrentar ao longo das aulas. Uma terceira parte é focalizada na descrição prática e na análise crítica das aulas de IC e, finalmente, um balanço e algumas reflexões sobre as possíveis convergências entre as duas disciplinas e o futuro da IC na América Latina concluem o trabalho. (VALENTE, 2015)

Em relação à graduação, os frutos originados foram dois trabalhos de conclusão de curso, ambos orientados pela professora Karine Marielly e defendidos em dezembro de 2015. Foram eles: *Estudo da origem e evolução de algumas línguas românicas e seus possíveis pontos de intersecção com o português do Brasil sob o olhar da Intercompreensão*, de Taylla Maria Machado Sirino (Letras – Português), e *O aperfeiçoamento da compreensão oral no ensino de francês através da intercompreensão em línguas românicas*, de Thais Honória (Letras – Francês).

Em síntese, as atividades do triênio aqui expostas permitiram implementar a intercompreensão na graduação, depois de um sólido ciclo de conferências sobre as línguas românicas, e também a primeira dissertação de mestrado nessa área foi defendida, além de dois trabalhos de conclusão de curso. No próximo item apresentamos os dois últimos anos aqui narrados.

2016 E 2017: UM BIÊNIO DE INTENSA CAMINHADA

As ações desenvolvidas durante este último período (2016 e 2017), por um lado, consolidaram o panorama precedente de 2015 e, por outro, ampliaram a abrangência de nossos projetos para novos espaços dentro da universidade. Apresentaremos tais atividades de forma análoga a como fizemos nas páginas anteriores, indicando o ano e/ou o semestre de cada uma delas.

Ampliando o leque de optativas na graduação

Em primeiro lugar, foram implementadas duas novas disciplinas optativas no curso de graduação em Letras. *Introdução à Língua, Literatura e Cultura Galegas*, código HE 1112, com carga horária de 30 horas, tendo como objetivo apresentar a língua galega no seu contexto histórico e social, assim como algumas das suas manifestações artísticas, culturais e literárias mais marcantes. Para tanto, parte-se se do patrimônio linguístico do galego dentro das línguas românicas problematizando-se a intercompreensão e os contrastes desta língua com o português brasileiro. A disciplina foi ministrada no segundo semestre 2016 e no primeiro de 2017.

Já *Tipologia das Línguas Românicas*, código HE 1094, com carga horária de 30 horas, objetiva apresentar as principais características das línguas românicas e desenvolver junto aos alunos estratégias para o reconhecimento das suas particularidades mais marcantes em relação ao português e às outras línguas das habilitações em neolatinas da UFPR (espanhol, francês e italiano). No desenvolvimento das aulas, foram trabalhados diversos documentos para abordar tais línguas, dando prioridade ao estudo do galego, catalão, espanhol, francês, occi-

tano, italiano, friulano, romeno e as línguas crioulas. A optativa foi ofertada duas vezes, uma no primeiro semestre de 2017 e outra no segundo semestre do mesmo ano.

A seguinte tabela resume o público atendido¹² por essas duas disciplinas que dialogavam com a optativa de *Intercompreensão em Línguas Românicas*, que continuava sendo ofertada concomitantemente, como já foi apresentado. Nela aparece o número total de alunos matriculados e o número de aprovados. A diferença entre as cifras representa os alunos que cancelaram a matrícula e os reprovados.

TABELA 2 – PARTICIPAÇÃO NAS NOVAS DISCIPLINAS OPTATIVAS (2016-2017)

Semestre	Introdução à Língua, Literatura e Cultura Galegas	Tipologia das Línguas Românicas
2016-01	Não foi ofertada	Não foi ofertada
2016-02	Alunos matriculados: 21, aprovados: 12	Não foi ofertada
2017-01	Alunos matriculados: 17; aprovados: 10	Alunos matriculados: 25; aprovados: 12
2017-02	Não foi ofertada	Alunos matriculados: 16; aprovados: 12
Total	Alunos matriculados: 38; aprovados: 22	Alunos matriculados: 41; aprovados: 24

Fonte: Os autores (2018).

12 As cifras aqui apresentadas foram obtidas do Portal do Professor da UFPR. Disponível em: <https://portaldoprofessor.ufpr.br/professor/index.action>. Acesso em: 9 jan. 2018. Cabe lembrar que as turmas são abertas com 20 vagas, número que pode ser ampliado caso exista maior demanda e o professor autorize.

Em síntese, as duas novas disciplinas atingiram um total de 79 estudantes (38 + 41) dos quais 46 (22 + 24) obtiveram aprovação; ou seja, completaram com sucesso a formação contida na ementa. A nosso ver, a diversificação da oferta formativa junto à comunidade acadêmica foi possível porque, previamente, havia-se formado um público que conhecia a ICLR e tinha interesse em aprofundar a sua formação no âmbito das línguas neolatinas. Finalmente, gostaríamos de lembrar que um número considerável dos alunos do curso de Letras terá como profissão a de professor; ou seja, esses alunos são potenciais multiplicadores de saberes, aumentando exponencialmente o número de pessoas que terão contato com a formação em ICLR.

A Pós-graduação em Letras: um novo espaço para a Intercompreensão

Além de ter sido ampliada a sua presença na graduação, durante o primeiro semestre de 2016, a ICLR entrou como matéria no programa de Pós-graduação em Letras da UFPR¹³, dentro das ofertadas pela área de concentração em Estudos Linguísticos. Vale dizer que as disciplinas do mencionado programa possuem uma ementa geral vinculada a um código, sendo que cabe ao docente escolher o recorte da matéria e a bibliografia dentro desse recorte geral. Assim, a disciplina escolhida foi Tópicos Avançados em Linguística Aplicada I, código HL 725¹⁴,

13 Durante o quadriênio 2014-2017 o programa foi avaliado com nota 5 pela CAPES, passando a receber nota 6, que certifica a excelência internacional do programa, no credenciamento de 2018. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/pgletras/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

14 Um dos autores deste trabalho, Francisco Calvo del Olmo, foi o professor da disciplina. As informações da figura procedem do relatório que

com carga horária de 90 horas e uma ementa que tinha como foco principal questões voltadas à intercompreensão em línguas próximas. A seguinte figura agrupa as informações gerais:

FIGURA 4 – DADOS DA DISCIPLINA DA PÓS-GRADUAÇÃO (2016)

Código HL725	Disciplina - Turma TÓPICOS AVANÇADOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA I - TÓPICOS AVANÇADOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA I	Carga Horária 90 horas
Local 1020	Horário 14h - 17h	Número de Alunos 14
Ementa: A pesquisa em linguística aplicada; metodologia de pesquisa de sala de aula. Em 2016 a disciplina terá como foco principal questões voltadas à intercompreensão em línguas próximas.		
Bibliografia: AGUIRRE, A. Cultura e identidad cultural. Barcelona: Bardenas, 1997. BYRAM, M; FLEMING, M. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: CUP, 2001. CONTI, V; GRIN, F. (orgs.). S'entendre entre langues voisines: ver l'intercompréhension. Ginebra: Georg, 2008. JAURÉS, J. Jean Jaurès e o ensino de línguas regionais da França. Revista X, vol.2, 2014, p. 1-5. Traduzido por Francisco Javier Calvo del Olmo. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/40319/24658 MACKEY, A; GASS, S. Second Language Research: Methodology and Design, Nueva York- Londres, Routledge, 2005. TASSARA CHÁVEZ, G; MORENO FARIAS, P. Manual INTERLAT: Comprensión escrita en portugués, español y francés. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007. http://www.eurom5.com/ http://www.galapropo.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA http://www.unilat.org/DPEL/intercomprehension/Itineraires_romans/fr		

Fonte: Os autores (2018).

Foram atendidos 14 alunos no total, inscritos nos níveis de mestrado e doutorado, que se aproximaram da ICLR e das Abordagens Plurais como elementos de pesquisa dentro da Linguística Aplicada para o ensino de línguas. Um ponto especialmente interessante dessa turma era a diversidade das pessoas que a integraram: além dos brasileiros (cujas formações abrangiam o ensino de inglês, espanhol, francês e português como língua materna e como língua estrangeira), havia um estudante da Guiné-Bissau, duas alunas francesas e uma italiana; consequentemente, a turma podia classificar-se como plurilíngue e multicultural com diferentes conhecimentos das línguas abordadas durante o curso.

o sistema SIGA fornece para os professores vinculados ao programa mediante login. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/siga/portaldocente?operacao=historicoturmas>. Acesso em: 10 jan. 2018.

No segundo semestre de 2017, foi ministrada uma outra disciplina dentro do programa de Pós-graduação em Letras da UFPR. Desta vez, o título escolhido foi Letramentos e Ensino/ Aprendizagem de Línguas, código HE 719¹⁵, para colocar o foco na relação entre a ICLR e o trabalho com a interpretação de textos escritos vinculados ao desenvolvimento do letramento, de acordo com a ementa. No programa constava que o principal recorte seriam questões voltadas à intercompreensão em línguas próximas. A carga horária foi de 90 horas e 15 alunos se matricularam na disciplina. Eram estudantes de mestrado e doutorado, a maioria professores de línguas (materna ou estrangeira); uma de nacionalidade italiana, três de nacionalidade francesa e onze de nacionalidade brasileira. A seguinte figura permite esquematizar as informações principais.

FIGURA 5 – DADOS DA DISCIPLINA DA PÓS-GRADUAÇÃO (2017)

Código HL719	Disciplina - Turma LETRAMENTOS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS - LETRAMENTOS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	Carga Horária 90 horas
Local Lab.4	Horário sextas-feiras, das 14h às 17h	Número de Alunos 15
Ementa: Teorias de letramento e multiletramentos; o ensino de escrita, leitura, oralidade e compreensão. (Em 2017-02 a disciplina terá como foco principal questões voltadas à intercompreensão em línguas próximas). PROGRAMA: Essa disciplina visa familiarizar os/as alunos/as com a intercompreensão em Línguas Românicas (ICLR), inserida nas especificidades do contexto latino-americano e nas atuais políticas linguísticas que apolam o multilinguismo frente a imposição de uma única língua hegemônica. Espera-se estabelecer diálogos com as pesquisas desenvolvidas por cada um/a dos/as alunos participantes. ● Abordagens plurais e linguística aplicada ao ensino de línguas. ● A intercompreensão entre línguas próximas: o caso da família neolatina. ● Interfaces entre Letramento e Intercompreensão. ● Origem, evolução e características principais das línguas românicas. ● Projetos de intercompreensão entre falantes de Línguas Românicas. ● A pesquisa na área de intercompreensão. METODOLOGIA ● Aulas expositivas dialogadas. ● Leitura de textos para apreciação crítica com exposição oral e escrita (individual e em grupo). ● Exposição da proposta de pesquisa dos alunos para debate. AVALIAÇÃO ● Seminários de pesquisa: apresentação e debate sobre a metodologia de pesquisa adotada pelos alunos em suas pesquisas dentro do programa ● Redação de artigo científico ou portfólio sobre a pesquisa em linguística aplicada.		
Bibliografia: BYRAM, M; Fleming, M. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: CUP, 2001. CONTI, V; GRIN, F. (orgs.). S'entendre entre langues voisines: ver l'intercompréhension. Ginebra: Georg, 2008. COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. FOUCAMBERT, Jean. Modos de ser leitor. Trad. do francês por Lúcia Cherem e Suzete Bornato. Curitiba : Editora da UFPR, 2008. JAURES, J. Jean Jaures e o ensino de línguas regionais da França. Revista X, vol.2, 2014, p. 1-5. Traduzido por Francisco Javier Calvo del Olmo. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/40319/24658 MACKAY, A; GASS, S. Second Language Research: Methodology and Design, Nueva York- Londres, Routledge, 2005. Tassara Chávez, G; Moreno Farias, P. Manual INTERLAT: Comprensión escrita en portugués, español y francés. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007. http://www.eurom5.com/ www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA http://www.unilat.org/DPEL/intercomprehension/Itineraires_romans/fr		

Fonte: Os autores (2018).

15 *Idem.*

Em síntese, a oferta regular de disciplinas no nível de pós-graduação completa o leque de optativas na graduação e amplia a presença da ICLR para todos os níveis formativos oferecidos pela nossa Universidade. Vale dizer que a relação entre o ensino e a pesquisa torna-se mais íntima na pós-graduação; conseqüentemente, os alunos envolvidos incorporaram vários elementos trabalhados durante a disciplina nos seus projetos de pesquisa e nas suas práticas docentes.

Não deve ser motivo de estranhamento que duas dissertações de mestrado tenham se desenvolvido dentro do arcabouço teórico-metodológico da ICLR como apresentaremos a seguir.

A primeira, defendida em 14 de setembro de 2016, é de autoria de Sabine Dautzenberg e tem por título *L'intercompréhension au service des stratégies de lecture chez les préadolescents: mise en œuvre et analyse d'un projet pédagogique*, sob orientação dos professores Christian Degache, da Université Grenoble-Alpes, e Francisco Calvo del Olmo, da UFPR, dentro do acordo de dupla diplomação que mantém ambas as universidades. O resumo permite conhecer mais do cunho deste trabalho:

No quadro do duplo-diploma Grenoble-Curitiba, especialidade DILIPEM, elaborei um projeto pedagógico numa escola brasileira em Curitiba [CAIC Cândido Portinari] com um público de pré-adolescentes entre 11 e 13 anos. Como base didática deste projeto eu usei a intercompreensão em línguas, propondo o desenvolvimento da prática de leitura através do uso dos gêneros de textos e do paratexto. Dividi essa dissertação em três partes: o quadro teórico, a descrição de projeto e sua análise. Na primeira parte apresentei os conceitos, as abordagens didáticas e as ferramentas pedagógicas existentes

usadas para a concepção. Na segunda parte descrevi o contexto e minhas modalidades de intervenção. Terceiramente analisei a implementação dessas intervenções assim como os resultados obtidos em comparação aos objetivos fixados. Finalmente concluí com os desafios relativos a esse tipo de iniciativa no contexto da escola pública no Brasil, e sobre as possibilidades de continuação do projeto. (DAUTZENBERG, 2016, p. 9)

A segunda, defendida em 16 de setembro de 2016 pela mestranda Fernanda Martins Felix, teve como título *Guaranet: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês* e foi redigida sob orientação da professora Lúcia Cherem. Dentre os elementos de interesse abordados nessa dissertação, cabe destacar o empenho da autora em trazer a ICLR para o contexto latino-americano e, mais especificamente, para as populações indígenas falantes de guarani do estado do Paraná, como pode ser observado pelo resumo:

A realização desta pesquisa se deu a partir da idealização, organização, execução e análise do projeto Guaranet. Realizado no ano de 2014, o projeto objetivou a divulgação da língua-cultura Guarani e a promoção de experiências em intercompreensão e diversidade linguística através de encontros presenciais na Escola Mario Brandão Teixeira Braga, em Piraquara, no Paraná, e de encontros virtuais na plataforma numérica Galanet. Os sujeitos da pesquisa foram alunos Guarani e alunos não indígenas da escola, que durante o projeto tiveram contato com professores lusófonos, francófonos e hispanófonos do Brasil, Argentina e França. A metodologia da plataforma e dos encontros era fundamentada nos pressupostos da Intercompreensão, o que justificava o trabalho com as três línguas românicas citadas. O objetivo de trabalhar

com a língua Guaraní estava construído principalmente sobre a necessidade de maior exposição desta língua autóctone no país, que fundamenta tanto linguística quanto culturalmente todo o repertório nacional. Também, a partir das perspectivas das práticas de letramento, que propõem abordagens político-sociais, é que foram trabalhadas as produções em escrita e leitura dos participantes. O ambiente da Escola que, antes do projeto, parecia sucumbir às organizações colonialistas de contatos interculturais, visto que não favorecia senão a inclusão dos alunos indígenas na cultura majoritária, teve significativas mudanças em sua dinâmica. O que antes se mostrava um ambiente intimidador à valorização da diversidade, após o projeto se reformulava e tinha conquistado espaço para procurar enriquecer o repertório linguístico-cultural daqueles que nele conviviam. Alunos que até então nunca haviam tido contato com práticas plurilinguísticas, durante o projeto se percebiam não apenas se relacionando com os falantes de outras línguas, mas eles mesmos produzindo e compreendendo as línguas do projeto. As práticas da Intercompreensão naquele contexto também se mostraram inéditas formas de relação com as línguas a partir das quais podiam se beneficiar alunos e professores da Escola. Desafiado por inúmeros percalços, o projeto que foi possível ser realizado reflete as condições de trabalho a que estão submetidas propostas como esta, que visam a integrar culturas que coexistem, mas ainda em uma lamentável dinâmica de resquícios colonialistas, e práticas plurilinguísticas a ambientes digitais. Não apenas foi possível concluir a validade do projeto em si, como também abrir caminhos para futuros trabalhos que se beneficiem dos resultados desta pesquisa. (FELIX, 2016, p. 5)

Ainda devemos fazer menção à tese de doutorado *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université*

Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue, de Ángela Erazo Muñoz, professora na UNILA, que foi defendida em junho de 2016 dentro do programa de doutorado em *Langues, littératures et sciences humaines* da Université de Grenoble-Alpes (UGA)¹⁶. O professor Christian Degache foi o orientador desse trabalho e contou também com o professor Francisco Fogaça do nosso programa de Pós-graduação em Letras como coorientador. Na banca de defesa participaram professores destacados no âmbito da intercompreensão, como Laurent Gajo, da Universidade de Genebra, e Philippe Blanchet, da Université de Rennes-2; além da professora Marinette Matthey, da UGA, e de Francisco Calvo del Olmo da UFPR.

Nesse biênio também foi defendido um trabalho de conclusão de curso (TCC) da acadêmica da Licenciatura de Letras – Português-Italiano Vanessa Donadel, intitulado *Interfaces entre intercompreensão e proficiência para falantes de línguas neolatinas em sala de aula de PLE*. A pesquisa, desenvolvida sob a orientação de Francisco Calvo del Olmo, empregou a ICLR como ferramenta metodológica aplicada em uma turma de alunos romanófonos que estudavam português como língua estrangeira.

No momento em que escrevemos estas páginas, três alunos de mestrado e uma aluna de doutorado estão desenvolvendo projetos de pesquisa assumindo como marco teórico-metodológico as Abordagens Plurais para o Ensino de Línguas e de Culturas, consolidando assim a presença da ICLR dentro das linhas de pesquisa em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR.

16 A informação está disponível em: <https://www.theses.fr/2016GREAL001>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Eventos e cursos de extensão

Certamente, ampliar o leque de formação em intercompreensão nos níveis de graduação e pós-graduação não nos fez esquecer das atividades extensionistas que continuaram acontecendo através de eventos, ateliês e cursos. Assim, durante os meses de abril e maio de 2016 ocorreu um curso de extensão que focava a aproximação com a língua e com a cultura romena através da intercompreensão. A carga horária total foi de 15 horas distribuídas em seis encontros, como pode-se verificar no cartaz de divulgação que reproduzimos em seguida.

FIGURA 6 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO *PANORAMA DA LÍNGUA E CULTURA ROMENAS*



UFPR 100
CENTRO DE LÍNGUAS E CULTURAS ROMÂNICAS
20 ANOS 1995-2015

INTRODUCERE ÎN LIMBA ȘI CULTURĂ ROMÂNĂ
Panorama da Língua e Cultura Romenas

Carga horária: 15h
Às terças-feiras
das **16h30 às 18h10**
Dias **05, 12, 19, 26 de abril**
e dias 3 e 17 de maio (6 encontros)
Sala 924 - D. Pedro I - 9 andar

VAGAS LIMITADAS
Curso Gratuito

Grupo de Pesquisa em Intercompreensão em Línguas Românicas FLORES-UFPR

Fonte: UFPR (2016a).

As aulas do curso contaram com a presença dos autores deste trabalho, mas foram ministradas pelo professor Marcin Raiman, na época, leitor de língua polonesa junto ao Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas (DEPAC) da UFPR. Esse docente possuía proficiência em língua portuguesa e, portanto, foi o encarregado de preparar o conteúdo que, em todo caso, não visava desenvolver uma verdadeira proficiência, mas apenas uma primeira sensibilização por parte dos estudantes de acordo com o enfoque do Despertar às Línguas, baseado no CARAP. Assim, nas aulas abordou-se o alfabeto, a pronúncia e a fonética do romeno, o verbo *ser* (*a fi*) no presente do indicativo, as formas de saudar e cumprimentar, as declinações dos substantivos, os artigos definidos e indefinidos, e foram apresentados os números e os pronomes. Igualmente, trabalhamos músicas, manchetes de jornais e outros materiais autênticos que permitiram uma aproximação à história, à geografia e à atualidade do povo romeno. De novo encontramos uma boa recepção no público, já que 20 pessoas (alunos de graduação e pós-graduação, pesquisadores, professores da rede estadual, professores universitários e membros da comunidade externa) completaram o curso e obtiveram certificação.

Ainda em 2016, recebemos a visita dos professores da Universidade de Santiago de Compostela (Galiza) Rosario Álvarez Blanco e Henrique Monteagudo, ambos membros da Real Academia da Língua Galega, que apresentaram uma palestra intitulada: “Galego, português e brasileiro: semelhanças e contrastes”, com carga horária de 4 horas, realizada no dia 9 de junho de 2016. Participou a comunidade acadêmica: estudantes do curso de Letras, mestrandos, doutorandos e um professor da UFPR, assim como membros da comunidade. Um total de 72 pessoas participaram do evento, onde os professores

visitantes apresentaram a língua galega e debateram contrastes, semelhanças e as possibilidades de intercompreensão desse idioma com o português brasileiro.

FIGURA 7 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO EVENTO DE EXTENSÃO “GALEGO, PORTUGUÊS E BRASILEIRO: SEMELHANÇAS E CONTRASTES”



Fonte: UFPR (2016b).

Em síntese, apresentamos um evento e um curso de extensão como ações vinculadas à difusão da ICLR entre a comunidade acadêmica, dando continuação assim a outras atividades que tinham acontecido anteriormente.

Internacionalização e interiorização da Intercompreensão

Por fim, em paralelo às atividades descritas nos outros itens, as pesquisas desenvolvidas pelos professores da UFPR foram apresentadas fora da nossa universidade, em um movimento duplo que, por um lado, procurou participar nos principais foros científicos internacionais e, por outro, buscou estar presente nos eventos organizados por outras universidades brasileiras.

Dentro do primeiro movimento, podemos inscrever nossa participação no XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza, organizado pela Société de Linguistique Romane entre os dias 18 e 23 de julho na Università della Sapienza, em Roma¹⁷, onde apresentamos uma comunicação intitulada “Approcci teorici interdisciplinari per una descrizione plurale della Romania all’inizio del XXI”, dentro da seção “La Romania fuori dall’Europa” (COSTANTINI *et al.* 2016, p. 213). A professora Ángela Erazo Muñoz, da UNILA, apresentou no mesmo congresso um pôster intitulado: “Les langues romanes dans l’univers multiculturel latino américain: l’expérience d’une université bilingue” (COSTANTINI *et al.*, 2016, p. 99). Entre os dias 17 e 21 de julho de 2017, participamos no IV Congresso Internacional de Linguística Histórica, organizado pela Universidade de Lisboa em 2017 em homenagem ao professor Ivo Castro, onde apresentamos a comunicação “Interfaces entre a História das Línguas e a Intercompreensão em Línguas Românicas”, dentro da seção “Historiografia Linguística, Pedagogia, Tradução”¹⁸. Ao mesmo tempo, um artigo e um

17 Disponível em: <http://www.slir.org/cilpr/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

18 Disponível em: <http://ivo-cilh.lettras.ulisboa.pt/a/campus.ul.pt/4cilh/programa>. Acesso em: 15 jan. 2018.

capítulo de nossa autoria foram publicados internacionalmente: o primeiro, intitulado “Lo spazio odierno dell’Europa romanica occidentale: cos’è cambiato negli ultimi centocinquanta anni?” (2016), na revista *e-Scripta Romanica* da Universidade de Lodz, na Polônia; e um outro, “Percursos geopolíticos e perfis sociolinguísticos: mapeando a história social do diassistema galego-português” (2017), no livro organizado pelos professores Eduardo Moscoso Mato, Marta Negro Romero e Rosario Álvarez, publicado pela editora da Universidade de Santiago de Compostela, na Galiza (Espanha). As referências completas de tais trabalhos podem ser consultadas na lista de referências; em todo caso, nos dois textos descrevemos alguns dos percursos das sociedades falantes de línguas neolatinas, mapeando o espaço onde pode acontecer a intercompreensão.

Igualmente, dirigimos nossa participação aos eventos de intercompreensão organizados por instituições brasileiras para formar uma rede de intercâmbio e debate entre os pesquisadores que trabalham na área. Assim, entre os dias 28 e 30 de setembro de 2016 participamos, em Natal-RN, do “II Colóquio Internacional de Intercompreensão entre Línguas Românicas: formação e práticas de inserção”, organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com a rede APICAD e a embaixada da República Francesa, onde realizamos uma oficina de intercompreensão entre línguas românicas como ferramenta para o ensino plural. O evento contou com a presença de professores e pesquisadores da Argentina, do Brasil, da França e de Portugal. No ano seguinte, nos dias 5 e 6 de outubro de 2017, essas mesmas equipes tornaram a se reunir na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu-PR, durante a “I Jornada Latino-Americana de Estudos em Intercompreensão”, que pôs

o foco nos materiais e na didática da Intercompreensão em Línguas Românicas. Os autores destas páginas fizeram parte do comitê científico do evento e também participamos como palestrantes convidados apresentando, numa mesa redonda, a comunicação intitulada: “Projetos de Intercompreensão no Paraná”. A ocasião permitiu reforçar nossa parceria com a equipe da UNILA e apresentar a rede das universidades latino-americanas que desenvolvem pesquisa em ICLR para o professor Pierre Escudé, da Universidade de Toulouse, referência destacada na área, que ministrou a conferência de abertura e um ateliê apresentando o método Euro-Mania, desenvolvido sob a sua direção (ESCUDÉ *et al.*, 2008).

FIGURA 8 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA I JORNADA LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS EM INTERCOMPREENSÃO: MATERIAIS E DIDÁTICA DA INTERCOMPREENSÃO EM LÍNGUAS ROMÂNICAS



Fonte: UNILA (2017).

Nossa participação em eventos organizados por universidades estaduais do Paraná permitiu-nos interiorizar esses estudos na formação de professores de línguas e culturas e nas pesquisas em Linguística Aplicada. Assim, a professora Karine Marielly apresentou a comunicação “Como a Intercompreensão contribui para a formação de futuros professores de línguas na UFPR?” no V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) acolheu entre os dias 25 e 27 de outubro de 2016. Já o professor Francisco ministrou a palestra de abertura da IV Semaine de la Langue Française et de la Francophonie, em 26 de abril de 2017, organizada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde abordou o tema “Intercompreensão em línguas vizinhas: o português, o espanhol, o francês e também o inglês”. O mesmo professor, em 26 de agosto de 2017, ministrou a oficina “Alguém do multilinguismo: primeiros passos em intercompreensão em línguas românicas” dentro da programação do XVII EnPLEE – Encontro de Professores(as) de Língua Espanhola do Estado do Paraná, sediado na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e organizado pelo Departamento de Estudos da Linguagem e pela Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná. O público-alvo eram alunos do curso de Letras, mas também professores de língua espanhola que atuavam na rede pública, muitas vezes na disciplina de língua portuguesa (materna) e de língua espanhola (estrangeira).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PAUSA NO CAMINHO SEM PONTO FINAL

Em síntese, todas as ações enumeradas demonstram que concluímos esse longo período alcançando, de certo modo, a velocidade de cruzeiro adequada. Nossa história começou pelo contato com professores com vasta experiência nas trilhas da intercompreensão, que vieram compartilhar conosco seus conhecimentos. Assim, aprendemos a dar nossos próprios passos a partir das experiências que nos precederam e formar uma equipe de docentes com a formação e o compromisso necessário. Conseguimos nos integrar numa rede de pesquisa internacional e, ao mesmo tempo, estar presentes nos diferentes níveis de formação da universidade. Também precisamos desbravar caminhos e entender os percursos, nem sempre fáceis da academia, de suas dinâmicas burocráticas e dos tempos da administração para desenvolver adequadamente nossas ações na extensão (mediante eventos, cursos e ateliês), no ensino (mediante a criação de disciplinas específicas) e na pesquisa (mediante a produção de artigos, TCC, monografias, dissertações e teses); sempre com o intuito de explorar a intercompreensão entre línguas próximas como instrumento que busca o aumento de repertórios plurilingues e interculturais. A finalização destas páginas não representa um ponto de chegada, um *terminus ad quem*, mas uma pausa na caminhada para avaliar o que foi construído até o momento e decidir por quais direções queremos avançar.

É necessário integrar a ICLR no núcleo formativo dos futuros docentes tanto de português como de línguas estrangeiras neolatinas e expandir a presença desta formação aos cursos de Letras das universidades federais, estaduais e, também, particulares. Registrar um grupo de pesquisa na CAPES-CNPq

que tenha como foco a ICLR será um passo importante nesse sentido e um dos desafios para o presente. Igualmente, devemos fortalecer a rede não apenas integrando novos atores acadêmicos, mas também políticos, como secretarias de educação municipais e estaduais, pois é na escola, no ensino fundamental e básico, que a ICLR poderia ter um verdadeiro efeito transformador como ferramenta para a construção de cidadania que valorize a diversidade linguística e cultural. Ao mesmo tempo, precisamos ser cuidadosos para, por um lado, não acreditar que a intercompreensão é uma espécie de varinha mágica que resolve todas as dificuldades ou substitui os métodos preexistentes empregados no ensino de línguas e culturas; e, por outro, não supeditar o papel desta abordagem a uma prática instrumental. Ademais, queremos produzir nossos próprios materiais didáticos, sistematizando, pilotando e avaliando aqueles que melhor se adequam à paisagem linguística, cultural e social do Brasil e da América Latina.

Só assim conseguiremos que o final feliz e promissor sugerido no título aconteça e que a conclusão de uma etapa do caminho, de uma narrativa, seja a semente de tantas outras em que novos protagonistas acrescentem suas capacidades na democratização das relações linguísticas e culturais entre coletivos e povos.

REFERÊNCIAS

- BALBONI, P. E. L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica. In: BENUCCI, A. (a cura di). *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria, 2005. p. 3-14.
- BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas românicas*. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora USP, 2013. v. 1.

CANDELIER, M. et al. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Centre européen pour les langues vivantes, 2009. Disponível em: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf. Acesso em: 16 jan. 2018.

CONTI, V; GRIN, F. (orgs.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Ginebra: Georg, 2008.

COSTANTINI, F.; FABIANI, L.; PARADISI, G.; SANTINI, G.; TOMASSETTI, I. (orgs.). *Programma XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza*. Roma: Viella libreria editrice, 2016.

DAUTZENBERG, Sabine. *L'intercompréhension au service des stratégies de lecture chez les préadolescents: mise en œuvre et analyse d'un projet pédagogique*. 179f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47994>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ECO, U. *A busca da língua perfeita*. Tradução: Antonio Angonese. Bauru: Edusc, 2001.

ESCUDE, P. et al. *Euro-mania: J'apprends par les langues*. Toulouse: Midi-Pyrénées, 2008.

FELIX, F. M. *Guaranet: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês*. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45946>. Acesso em: 21 jan. 2018.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Tradução: Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FAONE, S.; PALMERINI, M. No caminho em direção à intercompreensão: uma reflexão epistemológica. Tradução: Karine Marielly Rocha da Cunha. *Revista X*, Curitiba, v. 2, p. 120-155, 2014.

GALANET. *Intercompreensão em línguas românicas*. Disponível em: <http://e-gala.eu/osgala.php>. Acesso em: 30 dez. 2017.

HAMEL, R. La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. In: HORA, D.; LUCENA, R. (orgs.). *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Ideia Editora Universitária, 2008. p. 45-78.

JAURÈS, J. Jean Jaurès e o ensino das línguas regionais da França. Tradução: Francisco Javier Calvo del Olmo. *Revista X*, Curitiba, v. 2, p. 1-15, 2014.

KÖNIGS, F. Disciplines Relating to Language Acquisition. In: FÄCK, C. (ed.). *Manual of Language Acquisition*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014. p. 17-30.

MARGARIT, A. B. Génesis de la Romania y genio de la romanística. In: GARGALLO GIL, J. E.; REINAS, M. B. (coords.). *Manual de lingüística románica*. Barcelona: Ariel, 2007. p. 25-42.

MEISSNER, F. et al. *EuroComRom – Les sept tamis*: lire les langues romanes dès le départ. Aachen: Shaker, 2004. Disponível em: http://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2017.08.20-19.12.13-191.177.187.102-rad0325E.tmp/3-8322-1221-3_INH.PDF. Acesso em: 26 dez. 2017.

MIRIADI. *Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance*. Disponível em: <https://www.miriadi.net/projet-prefalc-i3-intercomprehension-interdisciplinarite-et-interaction>. Acesso em: 26 dez. 2017.

OLMO, F. J. C. La Romania: ebauche d'un carrefour linguistique. *Mutatis Mutandis*, v. 5, n. 2, p. 391-409, 2012.

OLMO, F. J. C.; CUNHA, K. M. R. Lo spazio odierno dell'Europa romanza occidentale: cos'è cambiato negli ultimi centocinquanta anni? *e-Scripta Romanica*, v. 3, p. 1-15, 2016. Disponível em: <http://www.e-scripta.uni.lodz.pl/ojs/index.php/escriptaromanica/article/view/32>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Percursos geopolíticos e perfis sociolingüísticos: mapeando a história social do diassistema galego-português. In: ROMERO, M. N.; ÁLVAREZ, R.; MATO, E. M. (org.). *Percursos geopolíticos e perfis sociolingüísticos: mapeando a história social do diassistema galego-português*. Santiago de

Compostela: Editora da Universidade de Santiago de Compostela, 2017. v. 1, p. 565-582.

POSNER, R. *Las lenguas romances*. Madrid: Cátedra, 1998.

PUREN, C. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues Modernes*, n. 3, p. 52-68, juil./août/sept. 2002.

UFPR. *Romeno, uma língua românica no extremo oriental europeu*. Curitiba, 2012. 1 cartaz.

_____. *As flores do Lácio*. Curitiba, 2013. 1 cartaz de divulgação de curso de extensão.

_____. *Introdução à cultura e à língua latina; Intercompreensão: pontes entre as línguas românicas*. Curitiba, 2014. 2 cartazes de divulgação de cursos de extensão.

_____. Grupo de Pesquisa em Intercompreensão em Línguas Românicas FLORES-UFPR. *Panorama da língua e cultura romenas*. Curitiba, 2016a. 1 cartaz de divulgação de curso de extensão.

_____. Grupo de Pesquisa em Intercompreensão em Línguas Românicas FLORES-UFPR. *Galego, português e brasileiro: semelhanças e contrastes*. Curitiba, 2016b. 1 cartaz de divulgação de palestra.

UNILA. *I Jornada Latino-Americana de Estudos em Intercompreensão: materiais e didática da intercompreensão em línguas românicas*. Foz do Iguaçu, 2017. 1 cartaz de divulgação do evento.

VALENTE, S. *Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão e do Francês Língua Estrangeira (FLE): concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro*. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPR, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40260>. Acesso em: 20 jan. 2018.

PROVAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA: RETROSPECTIVA DE UMA CAMINHADA

Janice Inês Nodari

Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra

INTRODUÇÃO: INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – CENÁRIO

Ao longo da última década, a globalização trouxe consigo, além de outras tantas exigências, a necessidade de que as instituições de ensino superior passassem por um processo de internacionalização¹, com o intuito de que o intercâmbio de conhecimento acadêmico e as relações de pesquisa se estreitassem entre os mais diferentes países. Para fazer parte do grupo das universidades internacionalizadas, no entanto, há uma gama variada de requisitos a serem atendidos, entre eles, o aumento de disciplinas ofertadas em língua estrangeira mesmo na graduação² (para atrair estudantes de outros países) e a ins-

1 Atentamos para o fato de que “globalização” e “internacionalização” são conceitos distintos. Não iremos nos aprofundar nas explicações, mas entendemos que ambos estão relacionados.

2 Caso recente da USP, que decidiu liberar a oferta de disciplinas com aulas em língua estrangeira na graduação na tentativa de atrair alunos estrangeiros e melhorar sua avaliação no *ranking* de universidades internacionais. Detalhes em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1643107-usp-libera-aula-so-em-lingua-estrangeira-em-cursos-da-graduacao.shtml>. Acesso em: 5 jul. 2015.

trumentalização em língua estrangeira dos alunos brasileiros, para que tenham condições de ter parte de sua formação em outras universidades do mundo.

Esta internacionalização nada mais é do que “o acelerado processo de expansão da educação superior em quase todos os países [...] e a classificação da educação superior como serviço” (MOROSINI, 2006, p. 113), que já não se limita a uma comunidade local, estendendo-se globalmente e tornando-se a marca das relações entre as universidades (MOROSINI, 2006). Por vezes, alguns estudiosos sugerem que existe uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 1999, 2000 *apud* MOROSINI, 2006), de concepção não exclusivamente capitalista, mas profundamente intercultural, na qual as relações estabelecidas entre diferentes países se estreitam por trocas nos campos científico e profissional, e na qual as relações humanas se reconfiguram no campo do convívio e do respeito ao outro.

Caminhando na mesma mão que outras tantas instituições de ensino superior no mundo, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) investiu de maneira significativa no papel assumido por sua Assessoria de Relações Internacionais³: a ela foi dado maior espaço físico e virtual, além da responsabilidade, cada vez em maior volume, de orientar os integrantes da comunidade UFPR interessados em fazer intercâmbio acadêmico, firmar acordos internacionais no âmbito do ensino e do fomento de redes de pesquisa, e receber alunos de outras

3 Para mais informações sobre editais, acordos e notícias sobre internacionalização é possível consultar o site: <http://internacional.ufpr.br/portal/>.

instituições do Brasil e do mundo. De acordo com informações encontradas no site da ARI,

A UFPR permite aos alunos regularmente matriculados a saída para desempenho de atividades acadêmicas em instituições parceiras da UFPR no Brasil e no exterior. Para que o aluno possa sair na condição de intercambista é necessário que haja um acordo de cooperação firmado entre a UFPR e a instituição de destino. A participação em intercâmbio deve passar por dois processos de aprovação. O primeiro ocorre na UFPR, o que chamamos de permissão de saída; o segundo é chamado de permissão de entrada e ocorre na instituição de destino. (ARI – UFPR, 2015)

Não trataremos aqui dos diferentes acordos existentes dentro de nossa instituição, mas ressaltamos que para participar de qualquer intercâmbio acadêmico, o interessado que tiver vínculo ativo com a UFPR precisa observar certas indicações, após a confirmação do país e instituição onde pretende realizar parte de seus estudos. Dentre estas está a comprovação do conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras, conhecimento posto à prova, que precisa ser mensurado e certificado.

Além dos possíveis intercâmbios realizados através dos convênios que a UFPR mantém com outras instituições de ensino, grande parte do processo de internacionalização das instituições brasileiras se nutriu com o aparecimento do programa governamental Ciência sem Fronteiras (CsF), que previa a concessão de 101.000 bolsas de estudos para estudantes do

Brasil no exterior e para pesquisadores internacionais no Brasil até o final de 2015.⁴

A exigência de que os candidatos, tanto da mobilidade acadêmica da UFPR quanto do Ciência sem Fronteiras, apresentem uma proficiência mínima na língua do país para o qual pretendem viajar aparece nos manuais de candidatura, como podemos ler no item 8.2.3 do manual para bolsa sanduíche do CsF⁵:

8.2.3. Proficiência em Língua Estrangeira

O(a) candidato(a) deverá comprovar proficiência mínima requerida. Os candidatos que não cumprirem essa exigência terão sua candidatura indeferida. O indeferimento da candidatura por este requisito impede a análise dos requisitos previstos nas fases subsequentes.

Embora ainda não existam estudos que se debrucem de maneira aprofundada sobre a importância do domínio da língua estrangeira – e, com ela, da cultura universitária e social do país de destino – para o sucesso dessas experiências de intercâmbio internacional, as Assessorias e Pró-reitorias de Relações Internacionais acompanham diariamente o malogro de algumas dessas experiências quando, por exemplo, os estudantes não conseguem acompanhar as aulas e têm seu desempe-

4 Dados obtidos na página: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>.

5 Informações disponíveis em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=2786a5fd-93e2-4eff-a069-a2448fc5ed11&groupId=214072. Acesso em: 14 jul. 2015.

nho acadêmico fragilizado devido ao não domínio da língua estrangeira. Em abril de 2014, a revista *Carta Capital* dedicou o artigo “O muro da língua” para relatar o caso do retorno de 110 bolsistas brasileiros por falta de domínio da língua inglesa e a exclusão de outros 1.200 bolsistas que não tiveram condição de comprovar seus conhecimentos em língua espanhola.⁶

A questão é tão latente e preocupante que o Governo Federal lançou duas iniciativas com o intuito de garantir um mínimo de conhecimento linguístico àqueles que saem para fazer parte de seu estudo em uma universidade estrangeira: a primeira delas, conhecida como Inglês sem Fronteiras (IsF), e a outra, inspirada nela, e existente desde dezembro de 2014, o Idiomas sem Fronteiras⁷. Em ambos os programas, o objetivo central é “incentivar o aprendizado de línguas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País”.⁸ Não pretendemos problematizar aqui o aparecimento e funcionamento desses dois programas. Sabemos, no entanto, que o objetivo de incentivar o aprendizado de línguas se dá, na maioria das vezes, para um fim específico: a possibilidade de que os alunos possam participar da seleção do Ciência sem Fronteiras e acompanhar de maneira satisfatória as atividades desenvolvidas na universidade de chegada.

6 Para ler o artigo completo: <http://www.cartacapital.com.br/revista/796/o-muro-da-lingua-676.html>.

7 Tivemos no início do ano de 2017 o lançamento dos programas: Alemão sem Fronteiras (on-line) e Japonês sem Fronteiras (presencial), além das ofertas de Italiano, Francês, Espanhol e Inglês, com vistas a ampliar ainda mais as possibilidades de intercâmbio de alunos de instituições brasileiras. Informações disponíveis em: <http://isf.mec.gov.br/>.

8 Disponível em: <http://isf.mec.gov.br>.

Voltando-nos para o âmbito da UFPR e para o aparecimento das provas de língua estrangeira para o Programa de Mobilidade Acadêmica, parece-nos importante destacar que elas surgiram em um momento em que o Programa Idiomas sem Fronteiras não estava consolidado – até a metade do ano de 2015, as línguas atendidas eram o inglês e o francês –, em que os alunos ainda não tinham o costume de se preparar para participar de um intercâmbio e, muitas vezes, precisavam de uma comprovação de conhecimento de idioma em um período que não era hábil para a realização de testes de proficiência como TOEFL, DELE, CELU, etc., em centros aplicadores credenciados.

Assim, foi entregue ao Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR a incumbência de pensar em uma prova para avaliar os conhecimentos linguísticos dos candidatos à mobilidade. Tarefa desafiadora uma vez que precisava pensar-se em um modelo que respondesse à necessidade específica do candidato: se comunicar de maneira oral e escrita, não apenas no âmbito das relações sociais, mas também academicamente. Além disso, esta prova de conhecimentos em língua estrangeira para a mobilidade acadêmica se constitui em um dos instrumentos de permissão de saída, mencionados anteriormente.

Afora o alto custo, um dos principais problemas até então enfrentados em relação aos exames de proficiência internacionais era o calendário de aplicação, com poucas ofertas e poucos centros aplicadores. Naquele contexto, que começa a ser modificado no momento presente em que as Instituições Internacionais passam a rever seus exames, diminuir seus valores, aplicá-los on-line e divulgar o resultado em um curto espaço de tempo – como é o caso do TOEFL iBT e do SICELE –,

a necessidade da oferta de uma prova de língua estrangeira para a mobilidade acadêmica era latente.

Antes de comentar mais detidamente sobre o modelo de prova de língua estrangeira para a mobilidade acadêmica do CELIN-UFPR é importante considerar que há diferentes tipos de avaliação de proficiência ou conhecimento de uma língua estrangeira, que distinguimos brevemente.

De acordo com Jeremy Harmer (2001), há quatro razões para testarmos os conhecimentos de alguém em uma língua estrangeira e estas dão origem a quatro categorias de testes, a saber: teste de nivelamento, teste diagnóstico, testes de progresso, e testes de proficiência. Os testes de nivelamento se propõem a alocar novos alunos em uma estrutura de curso já existente de acordo com o conhecimento que demonstram em testes de vocabulário e estruturas gramaticais. O teste diagnóstico, por sua vez, é normalmente usado para apontar as dificuldades apresentadas pelo aluno para que mudanças na proposta ou na abordagem sejam feitas e atendam às falhas identificadas. O teste de progresso avalia a aprendizagem que ocorreu após determinado período e deve necessariamente refletir o que foi estudado. Nenhuma destas descrições, no entanto, dá conta do tipo de teste que é a prova de língua estrangeira para mobilidade acadêmica. Esta é uma prova de proficiência que oferece uma visão geral – um panorama – das habilidades e conhecimentos de um candidato. Além disso, as provas de proficiência são normalmente propostas externas ao contexto da aprendizagem que o aluno teve de determinado idioma, uma vez que são elaboradas tendo em vista determinados padrões de conhecimento e não o que foi estudado em determinada escola ou contexto.

Ainda de acordo com o referido autor (HARMER, 2001), é possível identificar duas características que auxiliam no julgamento da efetividade de um bom teste: a validade e a confiabilidade. Por validade entende-se testar o que deve ser testado. No caso da prova de língua estrangeira para mobilidade acadêmica, isso equivale a saber se ela testa em nível de B1⁹, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Já a confiabilidade da prova diz respeito a trazer resultados consistentes, e isso depende muito das condições de testagem e dos avaliadores.

A prova de língua estrangeira para mobilidade acadêmica não se configura em uma avaliação formativa, pois não é aplicada após o ensino de determinado conteúdo (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2005), como já apontado, e apresenta questões subjetivas e objetivas, sempre pautadas em situações reais de uso da língua. A prova que é aplicada pressupõe que os alunos tenham aprendido determinados conteúdos – linguísticos e não linguísticos – em outras situações de aprendizagem. Isso justifica o fato de inicialmente não ter sido bem-sucedida, como será relatado posteriormente, como também justifica a necessidade constante que identificamos de melhorar a sua validade e confiabilidade. Como objetivo maior da prova temos a verificação da habilidade do candidato em comportar-se tanto como alguém de dentro quanto de fora da comunidade de falantes cuja língua ele estudou, e isso depende de sua compreensão de cada situação cultural (KRAMSCH, 1994).

9 Mais detalhes sobre o que é exigido no nível B1 do QECR serão dados na sequência.

CULTURA E DISCURSO E CULTURA COMO DISCURSO

Todo candidato interessado em realizar as provas de língua estrangeira para a mobilidade acadêmica deve ficar atento à abertura dos editais. Assim que algum edital estiver aberto, ele deve fazer sua inscrição no CELIN-UFPR, observar as datas em que serão realizadas as provas (escrita e oral) e comparecer nos dias divulgados.

A primeira aplicação de prova de língua estrangeira para a mobilidade acadêmica aconteceu em setembro de 2010. E a experiência ensinou muito mais pelos erros do que pelos acertos. Sem saber ao certo quem estavam avaliando e para que finalidade, os professores que elaboraram e corrigiram as provas – que seguiam os mesmos modelos utilizados para avaliar os alunos dos cursos de línguas regulares do CELIN-UFPR, alguns modelos, inclusive, fortemente apegados a uma noção gramaticalizada da língua – reprovaram maciçamente os candidatos, inviabilizando a participação deles nas demais etapas do processo da mobilidade. Diante das inúmeras queixas recebidas, o Centro estruturou um grupo de estudos que passou a pensar a prova, trabalho que, vale a pena ressaltar, nunca acaba, pois a cada aplicação, o processo passa por uma nova avaliação.

De maio de 2011 a setembro de 2013 a prova foi organizada em cinco seções, a saber: compreensão oral (parte I); compreensão escrita (parte II); expressão escrita (parte III); competência intercultural (parte IV) e expressão oral (parte V). Nesse modelo, o objetivo era, além de avaliar as quatro competências comunicativas básicas (compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão leitora e expressão escrita),

também avaliar a competência intercultural¹⁰ do candidato, isto é, os seus conhecimentos sobre a cultura cotidiana dos países falantes do idioma para os quais almejava o intercâmbio, uma vez que os choques culturais eram constantemente relatados pelos intercambistas no seu retorno, e viver a cultura do país de destino sem preconceitos ou relativizações era um dos objetivos do intercâmbio.

Assim, e de modo muito resumido, podemos dizer que a preocupação dos professores organizadores das provas foi inseri-las em um cotidiano de uso que fizesse sentido aos candidatos, compartilhando o pressuposto bakhtiniano de que a construção do discurso só se faz na interação entre os indivíduos, com um objetivo concreto (BAKHTIN, 2010). Vale lembrar que, para Mikhail Bakhtin, a utilização da língua efetiva-se em enunciados concretos e únicos, que se organizam em estruturas relativamente estáveis às quais o filósofo da linguagem denominou *gêneros discursivos*. Segundo o teórico, há um número infinito de gêneros usados segundo a necessidade dos interlocutores e reconfigurados historicamente segundo essa mesma necessidade.

Optou-se, então, por explorar gêneros discursivos autênticos nas provas de língua estrangeira para mobilidade acadêmica – entendendo que são mostras mais reais da língua em uso – que fizessem sentido para estudantes universitários vivendo

10 Segundo Claire Kramsch, o termo “intercultural” surgiu por volta de 1980 nas áreas de educação intercultural e comunicação intercultural. Ambas são um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais dentro de uma economia global (KRAMSCH, 2013). Alguns teóricos, e mesmo Kramsch, algumas vezes usam o termo “competência transcultural” para se referir ao mesmo fenômeno.

a experiência de um intercâmbio. Deste modo, os candidatos foram convidados a escrever *e-mails* para colegas de quarto, para o coordenador do curso, a lerem sobre a organização das universidades em diferentes países, sobre os intercâmbios realizados em outros lugares do mundo, e puderam falar sobre a sua vida acadêmica e os anseios por uma experiência em outra universidade, para colocar alguns exemplos.

Bakhtin ainda afirma que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (2010, p. 158). Esta condição de indissociabilidade entre língua e vida é também defendida por Claire Kramsch (2013, tradução nossa), que entende que cultura

[...] é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que eles compartilham em um dado tempo e espaço e ao longo da trajetória histórica do grupo. Aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar consciente das suas próprias práticas discursivas pode levar a uma compreensão anacrônica e a-histórica dos outros, e a uma compreensão essencializada e, logo, limitada do sujeito.¹¹

E podemos recuperar, mais uma vez, um dos pressupostos bakhtinianos de que a comunicação – inclusive a comunicação

11 No original: “[...] is the meaning that members of a social group give to the discursive practices they share in a given space and time and over the historical life of the group. Learning about a foreign culture without being aware of one’s own discursive practices can lead to an a-historical or anachronistic understanding of others and to an essentialized and, hence, limited understanding of the Self.” (KRAMSCH, 2013, p. 69).

intercultural – se concretiza na interação entre os interlocutores, no que Bakhtin denomina *atitude responsiva ativa*, isto é, o interlocutor não é passivo ao enunciador, mas interage com o que é dito, concordando, discordando, adaptando, reconstruindo (2010, p. 163). Do mesmo modo, o contato com a cultura do outro, a interação que esse encontro possibilita, é sempre um encontro de interação, de troca.

No que diz respeito à competência intercultural, como já expusemos anteriormente, o objetivo era colocar o aluno ante situações cotidianas que poderiam ser experimentadas no país de destino e que poderiam causar-lhe estranheza, se desconhecidas. Assim, os candidatos tiveram que saber o horário das refeições na Espanha, a maneira de se dirigir a um professor na Alemanha, o meio de transporte mais usado pelos italianos, etc.

Depois de muitas discussões, em março de 2014, a seção de competência intercultural deixou de fazer parte da prova como uma seção à parte. Isso porque ao longo do período de experiência com a aplicação da referida avaliação foram-se delineando duas questões bastante importantes: a primeira delas é a de que a cultura está em toda e qualquer manifestação linguística de um povo. Também acreditamos que os falantes de uma língua estrangeira, qualquer que ela seja, aprendem quem são no encontro com o outro (KRAMSCH, 2013).

De acordo com a pesquisadora Claire Kramsch,

Na diáde “língua e cultura”, a língua não é um amontoado de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, crenças, instituições, e monumentos que chamamos de cultura seriam

apenas realidades observáveis, não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles precisam ter significado.¹²

Além disso, sabemos que “os aprendizes de uma língua estrangeira não mudam sua identidade ao aprender uma língua estrangeira, mas eles podem ser levados a mudar suas posições de sujeito”¹³. Na medida em que o tempo passa, essas mudanças nas posições de sujeito resultam em mudanças discursivas as quais chamamos cultura. Essas posições que emergem de tais situações, por sua vez, são inúmeras, conflituosas e sujeitas a novas mudanças (KRAMSCH, 2013). Ou seja, não há comunicação sem contexto, que se faz sempre presente. Desse modo, cada um dos textos apresentados para os alunos na prova de língua estrangeira para a mobilidade acadêmica traz em si algo da cultura, do modo de ver e viver o mundo de determinado grupo, em determinado tempo. Portanto, se defendemos a língua em uso, precisamos entendê-la como parte da cultura de quem a utiliza e não como um mecanismo à parte.

A segunda questão levantada na avaliação da prova, não menos importante, é que ao tentar dar um tratamento especial para a aproximação a outra cultura, acabamos por reforçar estereótipos culturais, que nem sempre contribuem para as experi-

12 No original: “In the dyad ‘language and culture’, language is not a bunch of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world. Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena. To become culture, they have to have meaning.” (KRAMSCH, 2013, p. 62).

13 No original: “language learners do not change their identity by learning a foreign language but they might be led to change subject positions” (KRAMSCH, 2013, p. 67).

ências que serão vividas pelos candidatos intercambistas. Desse modo, corremos o risco de chegar a generalizações que, longe de aproximar o que nos é desconhecido, o torna caricato.

Tendo em vista esta estrutura organizativa, dois professores de cada uma das línguas para as quais são aplicadas as provas elaboram uma avaliação inédita para cada um dos editais da mobilidade acadêmica. A preocupação é que a exigência corresponda ao nível B1¹⁴ do Quadro Europeu Comum de Referência, uma vez que é esse o conhecimento linguístico esperado pelas universidades que acolherão os intercambistas. Depois de elaborada, a prova é avaliada pelo coordenador das provas de língua estrangeira para a mobilidade acadêmica e submetida à reconsideração dos professores elaboradores, se necessário.

Os critérios de correção da prova escrita e de ponderação da prova oral também seguem o Quadro Europeu Comum de Referência. A correção sempre é feita em pares de professores, que corrigem a prova separadamente, para garantir a idoneidade e confiabilidade do processo. Será considerado apto o candidato que apresente um desempenho em nível B1 nas duas provas. Muitos candidatos ainda apresentam certificados de exames de proficiência feitos em outras instituições aplica-

14 O falante “É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.” Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html. Acesso em: 3 ago. 2021.

doras, os quais podem ser validados ou não de acordo com o nível mensurado e a lista de certificados aceitos divulgada pela direção geral do CELIN-UFPR.¹⁵

HISTÓRICO E PROCEDIMENTOS

No quadro a seguir apresentamos o histórico de aplicação das provas, considerando os cinco anos de sua oferta (2010-2015), com os períodos de solicitação (editais), as línguas ofertadas, o número total de candidatos inscritos, e o número de candidatos aprovados, sempre que nos foi possível recuperar esta informação. Neste número, consideramos também os candidatos que apresentaram algum certificado e obtiveram a validação deste. Os pontos de interrogação indicam os dados que não puderam ser coletados ou em relação aos quais temos dúvidas.

QUADRO 1 – DEMONSTRATIVO DAS PROVAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA: EDITAIS, LÍNGUAS E NÚMEROS

Edital	Línguas ofertadas	Número de candidatos inscritos
Setembro (2010)	Alemão, Francês, Espanhol, Inglês e Italiano.	Inscritos: 137 Aprovados: 91
Maior (2011)	Alemão, Francês, Espanhol, Inglês, Italiano e Polonês.	Inscritos: 174 Aprovados: 100

continua

15 Informações disponíveis em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/prova-para-mobilidade-academica>.

conclusão

Novembro (2011)	Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Inglês.	Inscritos: ? Aprovados: 89
Junho (2012)	Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Inglês e Japonês.	Inscritos: ? Aprovados: 51
Abril (2013)	Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Inglês.	Inscritos: 34 Aprovados: 25
Setembro (2013)	Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Inglês.	Inscritos: 60 Aprovados: 42
Março (2014)	Espanhol, Francês e Inglês.	Inscritos: 47 Aprovados: 35
Junho (2014)	Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Inglês.	Inscritos: 44 Aprovados: 32
Novembro (2014)	Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Inglês.	Inscritos: 56 Aprovados: 46
Maiο (2015)	Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Inglês.	Inscritos: 50 Aprovados: 44

Observa-se que o número de candidatos inscritos não é o mesmo dos candidatos que se apresentam para as provas. O número de inscritos, porém, manteve-se bastante semelhante, com exceção das três primeiras solicitações nos dois primeiros anos. Acreditamos que isso se deve à consolidação do Inglês sem Fronteiras e à aplicação do TOEFL iBT, prova esta gratuita, com valor custeado pelo governo federal. Para a prova de língua estrangeira para a mobilidade acadêmica há cobrança de

uma taxa que auxilia no custeio dos gastos envolvendo principalmente o trabalho de elaboradores, aplicadores e corretores.

No que diz respeito às línguas espanhola, francesa e alemã, o Instituto Cervantes, a Aliança Francesa e o Instituto Goethe também passaram a ter um calendário mais amplo de aplicação de provas, com o objetivo de suprir a demanda dos universitários brasileiros. Acreditamos que a consolidação no número de candidatos que se apresentam para a prova – em torno de 50 para cada um dos editais – se deva, em primeiro lugar, ao fato de a ideia do intercâmbio ter passado a fazer parte da programação acadêmica possibilitando aos candidatos se organizarem com mais tempo para o processo de seleção, escolhendo fazer os testes internacionais pelo seu reconhecimento mais amplo. Além disso, as provas de línguas estrangeiras para a mobilidade acadêmica são realizadas durante a semana, em contraste aos grandes exames internacionais que são aplicados no final de semana ou on-line, o que impossibilita que muitos candidatos os façam, tornando-os a última opção de muitos interessados.

Outro ponto a ser considerado diz respeito às línguas oferecidas na prova de língua estrangeira para a mobilidade acadêmica. Manteve-se uma constante na oferta de provas de espanhol, francês e inglês (em todos os 10 editais), seguidos de alemão e italiano em 9 dos editais, e polonês e japonês em 1 edital cada. A diversidade de línguas na qual a prova é ofertada reflete em parte a diversidade de línguas ofertadas pelo CELIN-UFPR. Além disso, evidencia-se como a mobilidade acadêmica está atrelada à política pública do Ciência sem Fronteiras, uma vez que as línguas constantes em todos os editais são aquelas para as quais há maior oferta de universidades para o intercâmbio no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA: PARA ALÉM DA TESTAGEM

Nesta breve descrição da organização da prova e na apresentação dos números referentes a cada um dos editais, gostaríamos de salientar dois aspectos bastante positivos da experiência. O primeiro, e mais evidente, é a possibilidade dada pela prova de que os alunos possam sair para realizar seu intercâmbio acadêmico e ter uma experiência de vida no exterior. Por outro lado, e não menos importante, refletir o lugar que ela assume em um centro de formação de professores de língua estrangeira. Pensar um modelo de avaliação implica, necessariamente, saber o que é avaliar, confrontar-se com outros modelos de avaliação, estabelecer critérios, entender o contexto em que a prova é aplicada. Tudo isso nutre o constante exercício do estudo, da formação continuada do professor, do rever o modo de aprender e ensinar uma língua estrangeira – antecipando, em cinco anos, o objetivo do Idiomas sem Fronteiras de modificar de forma abrangente e estruturante o ensino de idiomas nas universidades.

No que ainda precisamos caminhar, fica o chamado de atenção de que, por vezes, nutrimos um olhar tecnicista de ensino e aprendizagem no nosso país. Os convênios, e de maneira mais evidente o Ciência sem Fronteiras, privilegiam as áreas de conhecimento técnico, sendo reservada uma pequena parcela (ou nula, no caso de CsF) de bolsas para os estudantes de Ciências Humanas. Obviamente esta não é uma questão que cabe diretamente ao CELIN-UFPR ou à prova de língua estrangeira para a mobilidade acadêmica, mas como comunidade universitária também somos chamados a nos posicionar na medida em que os futuros professores de línguas estrangeiras

não sejam somente convocados para instrumentalizar seus colegas de universidade para que possam participar de programas de formação internacional, como é a proposta do Idiomas sem Fronteiras, mas que eles mesmos tenham a oportunidade de viver este intercâmbio, que sabemos imprescindível para a sua formação.

Como apontado pela pesquisadora Marília Costa Morosini, o ensino de graduação está sob o controle do Estado, envolvendo desde o “processo de autorização e reconhecimento de uma instituição, credenciamento de cursos, adequação às diretrizes curriculares dos cursos, implantação e execução do processo de avaliação até o reconhecimento de títulos e diplomas realizados no exterior.” (2006, p. 108). Após esse longo caminho feito pelas instituições, ao aluno interessado em fazer parte de seus estudos fora do país resta o trabalho de pesquisa para identificar qual instituição no exterior melhor agregaria conhecimentos e experiências a seu currículo, bem como a preparação para tirar o maior proveito possível da experiência.

Ainda, concordamos com Santos que, “[q]uando a procura pela educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se a satisfazendo.” (1995, p. 211 *apud* MOROSINI, 2006, p. 110). A UFPR tem feito isso, de várias formas, e o CELIN-UFPR tem contribuído com as demandas apresentadas em relação à internacionalização por acreditar que as relações interculturais são responsáveis não apenas por agregar conhecimento técnico e cultural, mas conhecimento sobre o ser humano.

REFERÊNCIAS

ASSESSORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UFPR (ARI). Disponível em: <http://www.internacional.ufpr.br/portal/pagina/8>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Essex (England): Longman, 2001.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Urmia University Press, v. 1, n. 1, p. 57-78, jan. 2013. Disponível em: www.urmia.ac.ir/ijltr.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. *The TKT – Teaching Knowledge Test – Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ESPERANTO: UMA LONGA HISTÓRIA NO CELIN

Ivan Eidt Colling

Pretendo apresentar neste capítulo um resumo sobre a história dos cursos de esperanto no CELIN-UFPR e sobre a organização dos conteúdos e das práticas didáticas adotadas. Alguns dados são fruto de buscas em arquivos do CELIN e em listas de discussões da PEA. É possível que ainda haja nomes ausentes e fatos relevantes não apurados.

CURSOS DE ESPERANTO NO CELIN: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS

Os cursos de esperanto no CELIN-UFPR tiveram início em 2005, graças ao esforço de um grupo de jovens esperantistas participantes da PEA (*Paranaa Esperanto-Asocio*, Associação Paranaense de Esperanto). A ideia de levar ao CELIN a proposta de se oferecerem os cursos surgiu em uma conversa entre Ariádene Mara Figueiró, Tautê Oliveira e Leonardo Janz em meados de setembro de 2004, tendo sido imediatamente aceita pelo presidente da PEA à época, Roger de Castro Gotardi; engajaram-se também nessa fase Manuela Tourinho Orué, Marcos B. Carreira e Daniel Xavier Haddad. A iniciativa foi bem acolhida pela então diretora do Centro, Profa. Mariza Riva de Almeida, que solicitou ao grupo um programa de ensino e a indicação de nomes de possíveis ministrantes, a fim de que eles participassem dos cursos de formação. A equipe foi responsável

pela elaboração do programa de *Esperanto 1* e, posteriormente, de *Esperanto 2*; Marcos Carreira e Leonardo Janz, durante os meses de novembro e dezembro, participaram dos cursos de formação de professores e, em 15 de março de 2005, ocorreu a primeira aula de *Esperanto 1* no CELIN-UFPR, ministrada por L. Janz (JANZ, 2005, 2009). Esse foi um curso de 60 horas. No semestre seguinte, *Esperanto 1* foi novamente ofertado, porém com carga horária de 45 horas; e, a partir de 2006, trabalhou-se somente com módulos de 30 horas. Atuaram também como professores Daniel Xavier Haddad e Carlos Alfredo de Oliveira Andrade. Conforme se pode perceber na tabela 1, houve descontinuidades em 2007 e em 2008; em 2009 passei a atuar no CELIN, tendo-me proposto como professor voluntário à diretora, Profa. Sandra Lopes Monteiro, de modo que se pudessem reduzir os custos e ampliar o acesso aos interessados. Foi com essa perspectiva que colaboraram também Matheus Artioli Firmino, Thiago Machado da Silva e Jônathas Stephen Barros Jr. – o qual contou com o apoio da esperantista congoleza Elizabet Nelly Masemi Mbembi, que se havia mudado para Curitiba em agosto de 2013 –, e atualmente colaboram Rita de Moraes e Lígia Maffessoni Penia.

TABELA 1 – CURSOS DE ESPERANTO OFERECIDOS NO CELIN

Ano	Semestre	Curso	Ministrante
2005	1	Esperanto 1	Leonardo
	2	Esperanto 1	Leonardo
2006	1	Esperanto 1	Leonardo
	2	Esperanto 1	Daniel
2007	1	Esperanto 2	Daniel
2008	1	Esperanto 1	Carlos
2009	1	Esperanto 1	Ivan
	2	Esperanto 1	Ivan

continua

ESPERANTO: UMA LONGA HISTÓRIA NO CELIN

continuação

2010	1	Esperanto 1	Ivan
	2	Esperanto 1	Ivan
2011	Intensivo	Esperanto 1	Matheus
	1	Esperanto 1	Ivan
		Esperanto 2	Ivan
	Intensivo	Esperanto 1	Matheus
	2	Esperanto 1	Thiago
		Esperanto 2	Ivan
		Esperanto 3	Ivan
2012	Intensivo	Esperanto 2	Thiago
	1	Esperanto 1	Thiago
		Esperanto 3	Ivan
		Esperanto 4	Ivan
	2	Esperanto 2	Thiago
		Esperanto 4	Ivan
		Esperanto 5	Ivan
2013	1	Esperanto 5	Ivan
	2	Esperanto 6	Ivan
2014	1	Esperanto 1	Jônathas/Nelly
		Esperanto 7	Ivan
	2	Esperanto 2	Jônathas/Nelly
		Esperanto 8	Ivan
2015	1	Esperanto Avançado 1	Ivan
		Formação de Professores de Esperanto 1	Ivan
	2	Esperanto Avançado 2	Ivan
		Formação de Professores de Esperanto 2	Ivan
2016	1	Esperanto 1	Ivan
		Formação de Professores de Esperanto 3	Ivan
	2	Esperanto 2	Ivan
		Esperanto Básico 1	Rita
		Formação de Professores de Esperanto 4	Ivan

continua

conclusão

2017	1	Esperanto 1	Lígia
		Esperanto 3	Ivan
		Esperanto Básico 2	Rita
		Ensino de Esperanto: Prática e Reflexão	Ivan
	2	Esperanto 1	Lígia/Rita
		Esperanto 4	Ivan
2018	1	Esperanto 2	Lígia
	2	Esperanto 1	Lígia
2019	1*	Esperanto 1	Rita
		Esperanto 2	Lígia
		Formação de Professores de Esperanto 1	Ivan

* Previsão

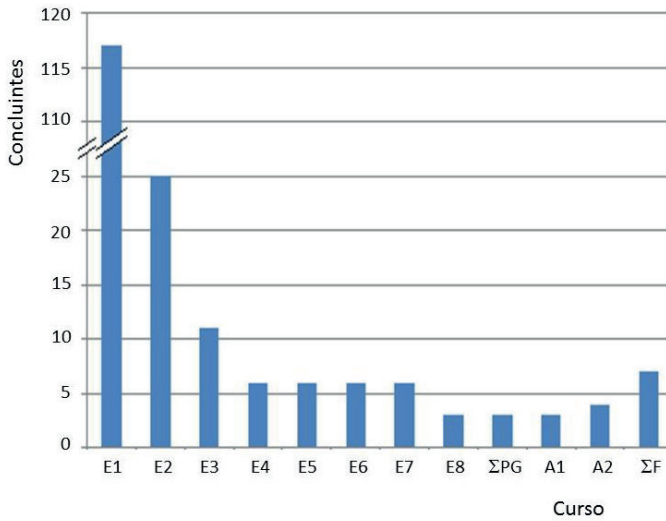
Em 2011 fizemos a opção pela oferta de cursos com níveis progressivamente crescentes, com dois objetivos principais: o primeiro, colocar à disposição daqueles que já têm conhecimento da língua a oportunidade de se aperfeiçoar. Este grupo inclui os concluintes de níveis básicos no CELIN ou em outros locais (houve, por exemplo, na sede da PEA, em 2012 e 2013, cursos ministrados pela Profa. Rita de Moraes para crianças e adolescentes que não tinham idade suficiente para ingressar no CELIN), os que interromperam seus estudos, aqueles que aprenderam pelo contato ou pela convivência com esperantistas e um grupo crescente de pessoas que aprenderam esperanto por meio da internet, em plataformas como *Lernu!* e *Duolingo* ou com aplicativos como *Kurso de Esperanto* e não se interessam por cursos presenciais de nível básico. A existência dessa demanda foi confirmada em 2013, quando, contrariamente à tendência de diminuição que em geral se verifica no número de inscritos em um nível superior, houve um aumento na procura pelo nível 5 em comparação com a quantidade de matrículas

no nível 4 no segundo semestre de 2012. O segundo objetivo foi propiciar um aprofundamento na língua, na história e nas culturas que se desenvolveram e se desenvolvem na comunidade esperantista para que os interessados pudessem atuar no ensino. Não se sabe ao certo quantos esperantistas há na Região Metropolitana de Curitiba, mas sua quantidade é considerável (pode-se estimá-la em duas ou três centenas). Mesmo assim, há poucos professores – seja por falta de interesse, disponibilidade ou preparo para essa atividade. Por esse motivo, propuseram-se os cursos de formação de professores como um espaço de reflexão sobre o ensino em geral e especificamente sobre o ensino de esperanto.

Até o presente momento, duzentas pessoas concluíram os cursos de esperanto no CELIN. Conforme se percebe no gráfico da Figura 1, os concluintes se concentram em *Esperanto 1* (59% do total). Esses dados se referem somente aos alunos aprovados. Quando cotejados com a quantidade de inscritos, evidenciam uma taxa de sucesso global de 81%.

Acredito que, após esse trabalho de muitos anos com o esperanto no CELIN, estamos entrando em uma nova fase. Certamente, ao não manter uma oferta de *Esperanto 1*, deixamos de atender a uma demanda existente na comunidade; esta porém foi uma decisão baseada na intenção de se formar multiplicadores. Destaco que, até o momento, somente se completou uma série de cursos, com três ofertas para os níveis 3 e 4, duas para o 5 e uma para cada um dos níveis superiores (*cf.* Tabela 1). Com a colaboração da Profa. Lígia Penia (concluinte dos cursos de formação de professores) e da Profa. Rita de Moraes, pretendemos estabilizar a oferta de *Esperanto 1* e de *Esperanto 2*.

FIGURA 1 – CONCLUINTES DOS CURSOS DE ESPERANTO SEGUNDO O NÍVEL



Nota: E1 – Esperanto 1; ΣPG – Conjunto dos cursos de Prática de Gramática; A1 – Avançado 1; ΣF – Conjunto dos cursos de Formação de Professores.

MUITO MAIS DO QUE CURSOS...

As atividades do projeto de extensão *Esperanto: Língua e Cultura* não se restringem à realização de cursos (a própria formação de professores, sobre a qual comentei acima, já ultrapassa esse escopo). Pode-se afirmar que ao longo desses anos o CELIN se configurou como uma das referências para a comunidade esperantista da Região Metropolitana de Curitiba, uma comunidade pequena, heterogênea e dispersa que constantemente recebe novos integrantes e também da qual saem integrantes: muitos são universitários que, após se diplomarem, devem se deslocar para outros lugares. Conforme relatado na seção anterior, desde o início houve uma forte interação da

PEA com o CELIN para a criação dos cursos, para a elaboração dos programas de ensino e para que houvesse professores ministrantes. A partir de 2010 houve um estreitamento dessa relação, com a reativação das rodas de conversação em esperanto na Sede da Associação, para as quais os alunos do CELIN eram sempre convidados (e inclusive algumas vezes foram consideradas parte integrante dos cursos), permitindo-lhes, desde os primeiros meses de aprendizado, a troca de experiências com esperantistas veteranos e contato com o uso real da língua. Entre 2010 e 2012 ocorreram ciclos de palestras na Sede, muitas delas proferidas pelo Prof. Geraldo Mattos¹. Foi uma oportunidade que aquelas turmas de iniciantes tiveram para conhecer esse renomado esperantista e suas ideias, principalmente a respeito de seu tema de pesquisa predileto, qual seja, os partícipios em esperanto. Outros temas também foram abordados, como *Dupolusa Malsano* (“Transtorno Bipolar”), apresentado pelo médico psiquiatra e professor Matheus Artioli Firmino, relatos sobre eventos esperantistas e discussões sobre estratégias de divulgação (Roger de Castro Gotardi, Rangel de Castro Gotardi, Regis de Castro Gotardi).

Em 2012 a PEA, com o apoio do CELIN, promoveu a vinda de Amarílio Carvalho, artista residente em Barra do Garças (MT), então com 79 anos de idade, para a apresentação do monólogo “Tiradentes”, de sua autoria, no Teatro Experimental da Universidade Federal do Paraná (TEUNI-UFPR) entre os dias 20 e 24 de junho. Foram quatro apresentações

1 Prof. Dr. Geraldo Mattos Gomes dos Santos, linguista, ensaísta, poeta, romancista com vasta obra em português e em esperanto, professor titular da UFPR e professor da PUCPR, falecido em 23/03/2014. Era membro da Academia de Esperanto desde 1970, tendo sido seu presidente entre 1998 e 2007.

em português e uma em esperanto (a versão em esperanto foi preparada pelo Dr. Paulo Sérgio Viana, de Lorena, SP), abertas a toda a comunidade e com entrada franca, atingindo um público de cerca de 160 pessoas (MORAES, 2012).

Em 6 de junho de 2013 ocorreu a reinauguração da Casa Estrela, restaurada e reconstruída no câmpus da PUCPR. Durante dois meses colaboramos (CELIN-UFPR e PEA) com a equipe daquela universidade na escolha de textos em português e em esperanto a serem apresentados na cerimônia de inauguração, bem como na preparação de atores do grupo “Tanahora”, com relação à pronúncia e à prosódia do esperanto, e na coleta de informações para o catálogo e para a exposição no espaço museal. Das pesquisas realizadas resultaram artigos e apresentações em português e em esperanto, no Brasil e no exterior, sobre o simbolismo da Casa Estrela.

A participação dos alunos nos eventos acima relacionados tem colaborado para que, muito mais do que aprendizes de uma língua, sintam-se participantes da comunidade esperantófona, ampliando seu círculo de amizades, podendo, conforme seu interesse, fazerem-se presentes também em momentos mais descontraídos, como almoços de confraternização, reuniões informais, *Dias do Esperanto* em Quatro Barras e em Curitiba, ou se engajarem em atividades como o *Ago-Tago* (“Dia de Ação”).

Sempre que possível, por ocasiões de visitas de esperantistas em Curitiba, esses são convidados a participar das aulas no CELIN ou a fazer apresentações. Assim ocorreram, por exemplo, conversas com:

- Magali Lautrou e Olivier Buisson, casal francês que estava fazendo uma viagem de onze meses pela América do Sul (estiveram em Curitiba no mês de novembro

de 2009). Conversaram com os alunos e fizeram uma apresentação sobre as regiões da França;

- o casal francês Rose e Cyrille (“Roz’ kaj Cirilo”, do BEMI²), que estavam fazendo a volta ao mundo de bicicleta e chegaram a Curitiba em dezembro de 2010. Fizeram uma apresentação sobre sua viagem;
- o casal coreano Ko Kyung Ja e An Jong Soo, em dezembro de 2010, que também estavam fazendo uma longa viagem ao redor do mundo. São conhecidos no meio esperantista respectivamente como “Roza Kei” e “Kara An” – Roza é doutora em artes tradicionais coreanas;
- Wang Tianyi, conhecido como “Ĉielismo”, comerciante chinês que há muitos anos trabalha com comércio exterior por meio do esperanto com vários países, inclusive com o Brasil. Veio a Curitiba em março de 2012 justamente para tratar de negócios com seus parceiros comerciais; é presidente do IKEF³ e à época era também presidente da Associação de Esperanto de Xi’An. Conversou com os alunos no CELIN e fez palestras na Sede da PEA, tratando sobre vários aspectos da aplicação do esperanto no comércio, sobre a história e a cultura da China, sobre as línguas faladas naquele país

2 BEMI – *Biciklista Esperanto-Movado Internacia* [Movimento Internacional dos Ciclistas Esperantófonos].

3 IKEF – *Internacia Komerca kaj Ekonomia Federacio* [Federação Internacional para o Comércio e para a Economia] – conforme seu novo Estatuto, aprovado em Seul, Coreia do Sul, em 2017, tem como objetivos “utilizar o esperanto para o comércio e para a economia; construir um sistema de aplicação do esperanto em paralelo ao movimento esperantista tradicional”. (IKEF, 2017; tradução minha).

e sobre o movimento esperantista na Ásia. Fez também passeios turísticos por Curitiba, ciceroneado por alunos de esperanto do CELIN;

- o esperantista veterano Amarílio Hevia de Carvalho que, durante sua estada em Curitiba em junho de 2012 para a apresentação do monólogo “Tiradentes”, compartilhou sua história de vida em aulas e em rodas de conversação. Nascido em Paraíba do Sul (RJ) e residente em Barra do Garças (MT), já septuagenário e sem formação na área, Amarílio decidiu subir aos palcos. Apresentou o monólogo em sete estados brasileiros, na Argentina, na Bélgica, nos Países Baixos e no Vietnã (LOURES, 2015);
- o Dr. Machavarapu Adinarayana, pintor, escritor e professor do Departamento de Artes da Universidade Andhra, em Visakhapatnam, Andhra Pradesh, Índia, passou um mês em Curitiba e esteve na aula inaugural de *Esperanto 1* do primeiro semestre de 2016 (12 de março), conversando com os alunos em esperanto, com tradução consecutiva ao português.

O esperanto foi aceito no sistema do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) no final de 2008⁴, havendo avaliações para os níveis B1, B2 e C1. Os exa-

4 São 40 as línguas do sistema: albanês, alemão, árabe, armênio, basco, búlgaro, catalão, chinês, coreano, croata, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, esperanto, estoniano, finlandês, francês, friulano, galego, georgiano, grego, hebraico, holandês, húngaro, inglês, italiano, japonês, lituano, macedônio, moldávio, norueguês, polonês, português, russo, sérvio, sueco, tcheco, turco e ucraniano. Percebe-se que o sistema inclui tanto línguas de grande divulgação como línguas minoritárias, línguas não originárias da Europa e uma língua planejada – o esperanto. Fonte: CONSEIL DE L'EUROPE (2018).

mes de esperanto estão baseados no sistema húngaro *Origo* e são certificados pela Universidade Eötvös Loránd, de Budapeste. O candidato pode optar por fazer somente o exame escrito, somente o oral ou ambos (denominado “exame complexo”) (KONSILO DE EŬROPO, 2007; UEA, 2007; KÓRÓDY *et al.*, 2008). No início, os exames eram aplicados somente durante grandes eventos esperantistas, porém em 2012 optou-se por realizar também Sessões Mundiais, que têm ocorrido a cada ano. Em mais de 80 cidades ao redor do mundo já foram aplicados esses testes de proficiência, sendo que em cerca de 40 delas já ocorreu mais de uma vez. Moscou, Paris, Curitiba, La Chaux-de-Fonds (Suíça) e Tóquio já os realizaram pelo menos seis vezes⁵. A capital paranaense sediou em 2018 o 53º Congresso Brasileiro de Esperanto, durante o qual pela primeira vez ocorreu aqui uma sessão de exames independente, que se somou às seis participações anteriores em Sessões Mundiais; isso coloca o CELIN-UFPR em uma posição de destaque como centro aplicador do exame, tendo atraído candidatos de vários locais⁶. Em 2012 e em 2013 foram aplicados somente exames escritos, mas nos anos seguintes houve também oportunidade de avaliar a proficiência oral, que inclui entrevistas com bancas

5 Cumpre salientar que Maceió participou das Sessões Mundiais em 2013, 2015, 2016 e 2017 e Recife participou em 2018. Nas seguintes cidades brasileiras ocorreram exames, segundo o QEER, durante eventos esperantistas: Piracicaba (2010), Brasília (2011), São Paulo (2011), Florianópolis (2014) e Rio de Janeiro (2015).

6 Bahia, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Os candidatos do Paraná vieram da Região Metropolitana de Curitiba, Assis Chateaubriand, Francisco Beltrão, Londrina, Maringá e Ponta Grossa.

examinadoras pela internet⁷. A quantidade total de candidatos aprovados em Curitiba até o final de 2018 é apresentada na Figura 2, discriminada por nível e também, dentro de cada nível, pelo tipo (escrito/oral). Verificou-se uma taxa de sucesso global de 80%, sendo que o maior índice de reprovações se encontra no nível B1. Alunos e ex-alunos do CELIN representam 35% dos aprovados nas sessões locais⁸.

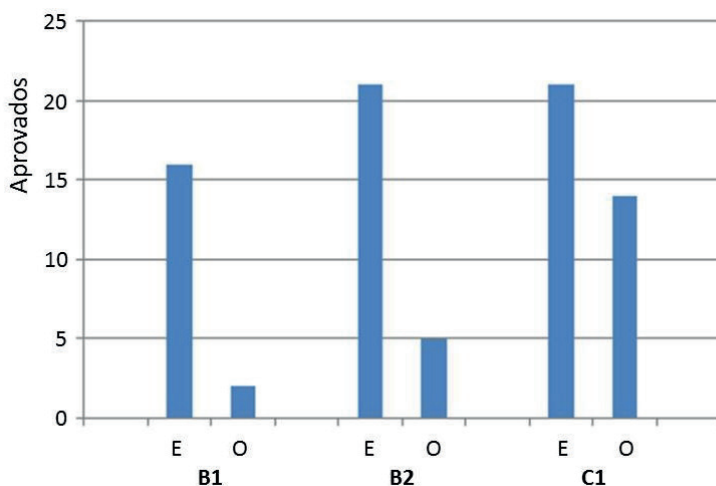
A interação com os alunos do CELIN e com a comunidade esperantófona tem sido utilizada também para pesquisas. Já foram publicados resultados de pesquisas sobre o aprendizado da pronúncia do esperanto com uma série de indicações para professores. Com base nessas observações foi também desenvolvido, pensando-se especificamente em falantes da variante sulina do português brasileiro, um jogo (*Prenu Ĉion!* “Pegue Tudo!”) com o objetivo de auxiliá-los na produção da sequência [ti] (em contraste com [tʃi]). Em função das dificuldades apresentadas pelos alunos, foram elaborados textos e exercícios sobre alguns pontos específicos: a) acusativo; b) correlativos; c) reflexivo; d) participios; e) preposições (especialmente *el, per, kun, da, de, apud, ĉe, pri, je, laŭ, anstataŭ, krom, po*); f) conjun-

7 Já atuaram como examinadoras dos exames orais de Curitiba, pela internet: Katalin Kováts (Países Baixos), Petra Smidéliusz (Argentina), Márta Kovács (Hungria) e Ilona Koutny (Polônia). Os observadores das sessões locais foram: Profa. Regina Amelia Darriba Rodríguez (2012, 2013 e 2014), Prof. Luiz Maximiliano Santin Gardenal (2015, 2017 e 2018) e Profa. Karine Marielly Rocha da Cunha (2016).

8 Até o final de 2017 no mundo todo 2.012 pessoas de 71 países haviam recebido certificação em esperanto segundo o QECR (579, 594 e 839, respectivamente para os níveis B1, B2 e C1). Desses, 232 são brasileiros, o que torna o Brasil o segundo país com maior número de aprovados nos exames até então; o primeiro é a França, com 504 (KOVÁTS, 2018).

ções subordinativas (*subjunkcioj*); g) distinção entre *ĉu* e *se*; h) *kiu/kio* em contraste com *ke*. Foi também elaborada uma série de exercícios e jogos baseados nos 25 capítulos do livro *Gerda Malaperis!* (PIRON, 1983). Espera-se em breve publicar esses materiais, para que fiquem à disposição dos interessados. Destaco que em diversas oportunidades houve apresentações de temas relacionados ao esperanto nas *Feiras de Etnias* e nas *Semanas de Letras da UFPR*.

FIGURA 2 – CANDIDATOS APROVADOS NOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA SEGUNDO O QECR REALIZADOS EM CURITIBA



Nota: E – interpretação de textos e expressão escrita;
O – compreensão auditiva e expressão oral.

De maio de 2013 a agosto de 2017 houve uma parceria entre o projeto *Esperanto – Língua e Cultura* e o jornal *Informa-Sul*, publicado mensalmente com tiragem de cinco mil exemplares e distribuído gratuitamente nos bairros Lindoia, Fanny,

Guaíra, Portão, Água Verde, Hauer e Xaxim. Foram assim publicados 46 artigos bilíngues (em português e em esperanto), de página inteira, com informações sobre a língua, sua história, sobre culturas a ela associadas e sobre eventos e notícias da comunidade esperantista, estabelecendo-se desta forma mais um canal de comunicação com a comunidade. De julho de 2013 a julho de 2014 houve participação semanal no *Programa Carlos Benincá*, exibido na TV Comunitária de Curitiba (canal 5 da operadora Net e 72 – TVA); cada inserção teve duração de três a cinco minutos. Também ocorre a veiculação de informações por meio do boletim eletrônico *PEA_Informas*, enviado atualmente a uma lista de 930 endereços.

ESTRUTURA DOS CURSOS E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

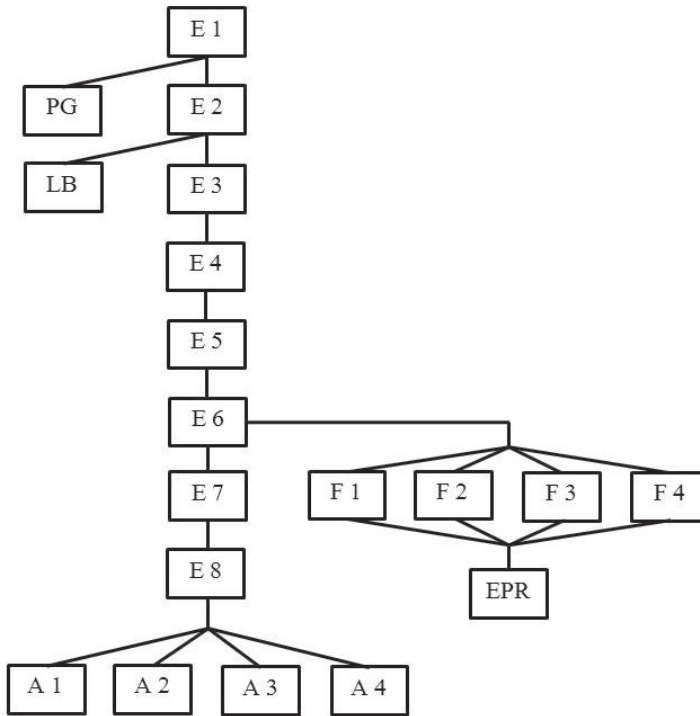
A partir do núcleo básico de *Esperanto 1* e *Esperanto 2*, em função da demanda por parte dos interessados e dos objetivos de aprofundar o nível de conhecimento dos alunos e de atrair aqueles que já possuíam conhecimentos do idioma, estruturou-se uma sequência até o nível 8, e posteriormente a esse eixo acrescentaram-se os cursos de formação de professores, os níveis avançados, os cursos de prática de gramática e a roda de conversação, denominada “Lando Babila”⁹. A estrutura está mostrada na Figura 3, sendo que a *Prática de Gramática* é a concepção atual advinda das experiências com *Esperanto Básico 1* e *Esperanto Básico 2* (Tabela 1).

9 O nome é inspirado na obra do autor polonês Izrael Lejzerowicz *El la “Verda Biblio”*, cuja primeira edição foi publicada em 1935, na qual de forma bem-humorada afirma que os esperantistas foram conduzidos da *Lando Babela* (“Terra de Babel”) para a *Lando Babila* (“Terra do Bate-Papo”).

Essa estrutura não deve ser entendida como um conjunto de “caixinhas estanques”, com um programa rígido e completamente definido de antemão. Obviamente, há metas em cada curso, mas as necessidades, interesses, sugestões e contribuições dos alunos são sempre levadas em conta na elaboração das aulas e nas discussões entre os professores.

No que se refere aos materiais utilizados, L. Janz adotou o livro *Esperanto para principiantes*, de Aloísio Sartorato. D. Haddad, por sua vez, elaborou material didático próprio, também utilizado por C. Andrade, que o complementou com textos de *Gerda malaperis!* (PIRON, 1983) e de *Esperanto conversacional* (SALLES, 1997). M. Firmino utilizou apostila de sua autoria (FIRMINO, 2011). T. Silva, J. Barros Jr., L. Penia, R. de Moraes e eu utilizamos o livro de Sartorato como referência básica incorporando, conforme a necessidade, outros recursos (textos autênticos, trechos de obras literárias, programas de rádio, vídeos, músicas, dramatizações, jogos).

FIGURA 3 – ESTRUTURA DOS CURSOS DE ESPERANTO NO CELIN-UFPR



Nota: E – Esperanto – Língua e Cultura; PG – Prática de Gramática; LB – “Lando Babila” – Roda de Conversação em Esperanto; A – Esperanto: Nível Avançado; F – Formação de Professores; EPR – Ensino de Esperanto: Prática e Reflexão.

Espera-se que ao final de *Esperanto 1* os alunos estejam aptos a fazer descrições e a manter conversação básica sobre assuntos do dia a dia: saudações, apresentação, corpo humano, família e parentesco, profissões, frutas, alimentos, cores, ani-

mais, a sala de aula, a casa e seus cômodos, a cidade, os meios de transporte, dias da semana, meses e estações do ano. No tratamento desses temas, vários tópicos gramaticais são enfocados, procurando-se tirar o máximo proveito do fato de o esperanto utilizar preferencialmente processos morfológicos aglutinantes. Desta forma, ao longo do semestre, os alunos se familiarizam com os morfemas indicadores de substantivos, adjetivos, advérbios, plural e acusativo, com os indicadores de infinitivo, presente, passado e futuro dos verbos (e, com menos ênfase, condicional e imperativo), trabalham com frases afirmativas, negativas e interrogativas, com a família de palavras *ki-* e, a partir delas, com alguns outros correlativos. Além disso aparecem, em diferentes contextos, cerca de cinco prefixos, doze sufixos e quinze preposições. Graças à flexibilidade da derivação e composição em esperanto, esses elementos já conferem ao aluno um grande potencial de formação de novas palavras e idealmente o concluinte de *Esperanto 1* tem bagagem suficiente para prosseguir seus estudos de forma autônoma, caso não possa ingressar em cursos mais avançados. No primeiro mês de aula, utiliza-se o método direto (“Método Cseh”, IEI, 1992), partindo-se na sequência para uma abordagem comunicativa.

Em função do interesse da turma são ainda apresentados alguns temas, tais como: a questão da comunicação entre povos com diferentes línguas maternas e as soluções que se apresentaram em diferentes épocas; o contexto de surgimento do esperanto; relações étnico-linguísticas em Bialistoque; a publicação de *Internacia Lingvo* (Varsóvia, 1887); o Primeiro Congresso Mundial de Esperanto (Boulogne-sur-Mer, 1905); esperanto: língua artificial? – sobre a denominação “língua planejada” proposta por Eugen Wüster em 1931; esperanto: língua ocidental ou oriental?; o esperanto hoje: língua, cultura, comunidade

linguística, falantes nativos, movimento esperantista; mitos, verdades e preconceitos; o esperanto como construção coletiva ao longo de mais de um século; interculturalidade, democracia linguística, política linguística, defesa de idiomas minoritários; contribuições brasileiras em diversos campos da cultura esperantista, destacando-se a participação paranaense (Augusto Gonçalves de Castro e a Casa Estrela, a Associação Paranaense de Esperanto, Cláudio Petrycoski, Jorge Teles, Geraldo Mattos...). Essas discussões, na realidade, permeiam todos os níveis, ocorrendo em português no início, passando-se pouco a pouco a realizá-las em esperanto. Uma lista de materiais utilizados/consultados encontra-se no Anexo.

Nos níveis seguintes até *Esperanto 8*, procura-se ampliar o leque de assuntos, passando-se de temas concretos (descrição de pessoas, vestuário, datas e horas, esporte, lazer, passeios, viagens, orientação espacial, natureza, compras...) a temas mais abstratos, incentivando-se o aluno a se posicionar criticamente com relação à língua, à história, à sociedade, e a expressar suas opiniões em esperanto. Elementos de gramática como reflexivo, participios e voz passiva são paulatinamente apresentados. Tópicos de história do esperanto e de cultura esperantista são frequentemente incluídos, mostrando seus reflexos na língua e na literatura. De certa forma, a popularização dos exames de proficiência em esperanto segundo o QECR e o interesse dos alunos por este exame influenciaram a organização dos conteúdos dos cursos. Em linhas gerais, pode-se dizer que *Esperanto 3* corresponde ao nível B1, *Esperanto 5* ao B2 e *Esperanto 7* ao C1.

A prática de gramática se destina a alunos que já possuem conhecimento do esperanto e que desejam se aprofundar em pontos específicos da gramática; já as rodas de conversação “Lando Babila” foram propostas como um espaço de encontro

para a comunidade esperantista, baseadas na experiência com as rodas de conversação que ocorreram na sede da PEA. Por suas características, esses dois cursos são de frequência livre; para obter a certificação é necessário participar em pelo menos 80% das atividades. Os níveis avançados se destinam ao aprofundamento na história do esperanto e nas diversas manifestações culturais (literatura, música, teatro, cinema), bem como em aspectos linguísticos. A formação de professores engloba uma abordagem básica de aspectos linguísticos (fonética, morfologia, sintaxe, semântica, sociolinguística, pragmática), discussões sobre aquisição e aprendizagem de idiomas, gramática normativa e gramática descritiva, gramática formal e gramática didática, o papel do professor, métodos de ensino de línguas, metodologia de ensino do esperanto, materiais didáticos e avaliação. Envolve também observações de aulas, bem como preparação e aplicação de aulas. O curso de prática e reflexão sobre o ensino de esperanto se dedica a quem atua/atuou no ensino da língua, configurando-se como um espaço para discussão e troca de experiências.

COMENTÁRIO FINAL

Ao longo de mais de dez anos, dando continuidade a um trabalho realizado em décadas anteriores pelo Prof. Geraldo Mattos na UFPR, o CELIN se tornou um centro de referência para os interessados no fenômeno esperanto, tanto nos aspectos linguístico, cultural e social como no aspecto didático-pedagógico, constituindo-se em um espaço de acolhimento e desenvolvimento de saberes existentes na sociedade, por vezes pouco conhecidos no meio acadêmico. Saliento que nos últimos sete anos houve/há atividades envolvendo o esperanto em outras

universidades e institutos brasileiros, como: IFPR, UNIFAL, UNICAMP, PUC-Campinas, UFC, UFF, UFES, USP e UnB.

O diálogo que se estabelece com a comunidade esperantófono promove sua valorização e fortalece seus vínculos com a língua e com a cultura a ela associada, conscientizando seus membros sobre o valor de seus saberes. Ao mesmo tempo, ocorre interação com a comunidade universitária e com a comunidade em geral, dando-se oportunidade aos interessados de conhecer o esperanto, sua história e sua cultura, abrindo-se caminhos para novos campos de pesquisa e de colaboração. Trazem-se à discussão questões sobre alternativas para a comunicação internacional que não seguem a lógica do poder econômico, político e militar, bem como questões ligadas à democracia linguística e à defesa de línguas minoritárias. O esperanto funciona como ponte entre etnias e culturas e também como portador de culturas próprias, que se desenvolveram e se desenvolvem no seio de uma comunidade transnacional e heterogênea, com divergências de opiniões, mas em que se nutrem valores como diversidade, respeito e tolerância. A experiência intercultural da comunidade esperantista, o diálogo intergeracional propiciado aos alunos de esperanto e a interação com a comunidade esperantófono local se coadunam com a proposta do CELIN-UFPR e com os princípios da extensão universitária, e se espera que o trabalho conjunto já consolidado ao longo desses anos se fortaleça, à medida que mais colaboradores se agreguem ao projeto.

REFERÊNCIAS

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr>. Acesso em: 18 nov. 2018.

FIRMINO, M. A. *Baza kurso de Esperanto*. [Curso básico de esperanto]. Curitiba, 2011. Apostila. 158p.

INTERNACIA ESPERANTO-INSTITUTO (IEI). *Baza Cseh-kurso*. [Curso básico pelo método Cseh]. 8. eld. Den Haag, 1992.

INTERNACIA KOMERCA KAJ EKONOMIA FEDERACIO (IKEF). *Statuto*. [Estatuto]. Disponível em: <https://www.ikef-esperanto.net/statuto>. 2017. Acesso em: 18 nov. 2018.

JANZ, L. *Raporto pri nia kurso ĉe CELIN*. [Informe sobre nosso curso no CELIN]. Mensagem – lista de discussões. E-mail: esperanto-pr@yahoo.com.br. Acesso em: 25 jan. 2005.

_____. *Vikipedio – aldonoj* [Informações complementares para a Wikipédia]. Mensagem divulgada pela lista de discussões. E-mail: esperanto-pr@yahoo.com.br. Acesso em: 26 abr. 2009.

KONSILIO DE EŬROPO. *Komuna eŭropa referenckadro por lingvoj: lernado, instruado, pritaksado*. [*Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*]. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio, 2007. 262p. Disponível em: <http://edukado.net/ekzamenoj/referenckadro/libro>. Acesso em: 13 abr. 2010.

KÓRÓDY, Z. *et al. Esperanto de nivelo al nivelo: lingva ekzameno Origo*. [*Esperanto em níveis crescentes: o exame de proficiência Origo*]. Budapest: Idegennyelvi Továbbképző Központ, 2008.

KOVÁTS, K. *Statistiko – ekzamenoj UEA-KER*. [Estatística – exames UEA-QEQR]. Disponível em: <http://edukado.net/ekzamenoj/ker/statistiko>. Acesso em: 18 nov. 2018.

LOURES, M. De barbas e cabelos compridos. *Tribuna de Minas*, Juiz de Fora, 30 abr. 2015. Disponível em: <http://www.tribunademinas.com.br/de-barbas-e-cabelos-compridos/>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MORAES, A. P. *Monólogo "Tiradentes" apresentado em esperanto no Teatro Experimental da UFPR*. Curitiba: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 12 jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portalfpr/blog/noticias/monologo-tiradentes-apresentado-em-esperanto-no-teatro-experimental-da-ufpr/>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PIRON, C. *Gerda malaperis!* [Gerda desapareceu!]. Chapecó: Fonto, 1983.

SALLES, J. *Esperanto conversacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Cooperativa Cultural dos Esperantistas, 1997.

UNIVERSALA ESPERANTO-ASOCIO (UEA). *La Komuna Eŭropa Referenckadro: pri instruaj kaj taksaj metodoj por la akiro de modernaj lingvoj*. [O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: sobre métodos de ensino e de avaliação para a aquisição de línguas modernas]. Rotterdam, 2007.

ANEXO – Lista de materiais utilizados

Conforme mencionado no texto, diversos materiais são utilizados nos cursos, incluindo programas de rádio, filmes, trechos de obras literárias, jogos, artigos de revistas (principalmente de *Juna Amiko*, *Internacia Pedagogia Revuo*, *Monato*, *Esperanto*, *La Ondo de Esperanto*, *Kontakto*, *La KancerKliniko*), materiais dos portais (www.edukado.net e www.lernu.net), bem como materiais preparados pelos professores. Apresento a seguir ainda uma lista dos principais títulos utilizados em aula ou que servem como embasamento para discussões.

BARBOZA, J. *Esperanto por lernejoj klasoj: paroliga metodo kun ekzercaro*. [Esperanto para classes escolares: método conversacional com exercícios]. Braziljo: Unio Planeda, Brazilza Esperanto-Ligo, 2008 (v. 1); 2010 (v. 2).

CHERPILLOD, A. *La aglutinaj lingvoj kaj Esperanto*. [As línguas aglutinantes e o esperanto]. Courgenard: Ed. do autor, 1988.

_____. *L'espéranto, langue internationale, langue culturelle, mais pas 'langue artificielle'*. Choisy-le-Roi: [s.n.], 2006.

ĈIEKO, D. *Hanako lernas Esperanton*. [Hanako aprende esperanto]. Jokohamo: Mevo-Libroj, 2007.

DULIČENKO, A. *En la serĉado de la mondlingvo aŭ interlingvistiko por ĉiuj*. [Na busca da língua mundial ou interlinguística para todos]. Kalinin-grado: Sezonoj, 2006. (Scio, 7.)

ECO, U. *La serĉado de la perfekta lingvo en la Eŭropa kulturo*. [A busca da língua perfeita na cultura europeia]. Pisa: Edistudio, 1994. Traduzido do italiano ao esperanto por Daniele Mistretta.

FIEDLER, S.; RAK, P. *Frazeologio ilustrita*. [Fraseologia ilustrada]. 2. eld. Dobřichovice: KAVA-PECH, 2009.

JENSENIUS, B. *Bonvenon en nia mondo*. [Bem-vindo a nosso mundo]. Dobřichovice: KAVA-PECH, 2009.

KALOCSAY, K.; WARINGHIEN, G. *Plena analiza gramatiko de Esperanto*. [Gramática analítica completa do esperanto]. 5. eld. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio, 1985.

KOLKER, B. *Vojaĝo en Esperanto-lando: perfektiga kurso de Esperanto kaj gvidlibro pri la Esperanta kulturo*. [*Viagem no país do esperanto: curso de aperfeiçoamento em esperanto e guia sobre a cultura esperantista*]. 3. eld. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio, 2005.

KORJENKOV, A. *Historio de Esperanto*. [História do esperanto]. Kalinin-grado: Sezonoj, 2005. (Scio, 5.)

_____. *Zamenhof: vida, obra e ideias do autor do esperanto*. Porto Velho: Temática, 2018.

KOVÁTS, K. (red.). *Manlibro pri instruado de Esperanto*. [Manual para o ensino de esperanto]. 3. eld. Hago: Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj, 2009.

MALOVEC, M. *Gramatiko de Esperanto*. [Gramática do esperanto]. Dobřichovice (República Tcheca): KAVA-PECH, 2000.

MATTOS, G. *Gramática completa do esperanto*. 2. ed. Chapecó: Fonto, 2002.

_____. *La partícipo: teorio kaj praktiko*. [*O partícipio: teoria e prática*]. Chapecó: Fonto, 2004. (Lingva Kolekto, 4).

_____. *Apartaj mondoj: verboj kaj partícipoj*. [*Mundos separados: verbos e partícipios*]. 3. eld. Chapecó: Fonto, 2007. (Lingva Kolekto, 2).

MAZUR, D. *Esperantistas: uma viagem em quadrinhos no mundo dos falantes nativos de esperanto*. Tradução: James Piton. São Paulo: Assoc. Paulista de Esperanto, 2015.

MELNIKOV, A. S. *Esperanto: lingvo de kulturo kaj personeco*. [*Esperanto: língua de cultura e personalidade*]. Moskvo: Eŭropa Jura Universitato 'Justo', 2007.

MINNAJA, C.; SILFER, G. *Historio de la esperanta literaturo*. [História da literatura esperantista]. La Chaux-de-Fonds (Suíça): Kooperativo de Literatura Foiro, 2015.

MOIRAND, D. *Materialoj pri la nuna uzado de la akuzativo*. [Materiais sobre o uso atual do acusativo]. Antverpeno: Flandra Esperanto-Ligo, 1990.

MONTEIRO, N. *Esperanto: língua internacional: curso sem mestre*. São Paulo: LENL, 1995.

PASSINI, J. *Bilingüismo: utopia ou solução*. Campinas: Pontes, 2008.

PIRON, C. *Gerda malaperis!* [Gerda desapareceu!]. Chapecó: Fonto, 1983.

PITA, L. F. D. *Baza kurso de Esperanto*. [Curso básico de esperanto]. São Paulo: Câmara Brasileira da Língua Internacional Esperanto, 2015.

RAKUŠA, R. *Metodiko de la Esperanto-instruado: gvidilo por instruantoj de la lingvo internacia*. [*Metodologia do ensino do esperanto: guia para instrutores da língua internacional*]. 3. eld. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio, 1991.

SARTORATO, A. *Esperanto para principiantes*. 9. ed. Brasília: Liga Brasileira de Esperanto, 2008. (Acompanha CD com as gravações das lições.)

SIKOSEK, Z. M. *Esperanto sen mitoj*. [Esperanto sem mitos]. 2. eld. Antverpeno: Flandra Esperanto-Ligo, 2003.

WENNERGREN, B. *Plena manlibro de esperanta gramatiko*. [Manual completo da gramática do esperanto]. El Cerrito (Estados Unidos): Esperanto-Ligo por Norda Ameriko, 2005. Também disponível em: <http://bertilow.com/pmeg/index.html>. Acesso em: 3 ago. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Ayumi Nakaba Shibayama é doutoranda em estudos linguísticos na Universidade Federal do Paraná. Possui bacharelado em Publicidade e Propaganda (2000) pela PUC-PR, especialização em Administração e Marketing (2001) pela UNIFAE, graduação em Letras-Francês (2008) e Letras-Japonês (2018) e mestrado em estudos linguísticos (2016) pela UFPR. É professora de francês e português língua estrangeira e atua como analista em projetos educacionais na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tecnologias.

Denise Cristina Kluge é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculada ao Departamento de Letras Anglo-germânicas da Faculdade de Letras e ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É graduada em Letras Português-Inglês pela Unisinos (2000) e possui mestrado (2004), doutorado (2009) e pós-doutorado (2016) pela Universidade Federal de Santa Catarina na área de percepção e produção de sons não nativos.

Elvira Kim é graduada em Filosofia pela Universidade Estatal de Moscou M. V. Lomonossov, possui doutorado em História e cultura do Oriente Antigo pelo Instituto de Estudos do Oriente da Academia de Ciências da Rússia (1998). Atua como professora do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, Brasil.

Fernanda Silva Veloso possui graduação em Letras – Português e Italiano pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (2007), e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012), com período de doutorado-sanduíche na Università per Stranieri di Perugia (2010). Atualmente é professora de Metodologia e Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas na Universidade Federal do Paraná e de Produção e Recepção Oral em Língua Italiana na Universidade Federal do Espírito Santo, no curso de Licenciatura em Italiano a distância (UAB). Atuou, durante seis anos, como tutora dos cursos de formação de tutores e professores para a educação a distância da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de ensino de Línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada, língua estrangeira, formação de professores, compreensão oral e língua italiana.

Francisco Calvo del Olmo, doutor em Estudos da Tradução pela UFSC, possui graduação em Filología Románica e mestrado em Investigación en Lengua Española, ambos pela Universidad Complutense de Madrid na Espanha. Atua como professor adjunto no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR e orienta pesquisas de mestrado e doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, na área de ensino de línguas neolatinas e intercompreensão. Em 2018 realizou um estágio pós-doutoral junto à Universidade Grenoble-Alpes, na França, graças ao projeto “Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa”, aprovado pelo edital CAPES-COFECUB.

Ivan Eidt Colling é professor da Área de Polônês do Departamento de Polônês, Alemão e Letras Clássicas/UFPR, com formação em Engenharia Elétrica, Física e Letras-Polonês e pós-graduação em Estudos Interlinguísticos (UAM, Poznań, Polônia; a língua de trabalho deste curso é o esperanto). Atua no CELIN-UFPR desde 2009; entre 2015 e 2018 atuou no Projeto PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária). É vice-presidente da ILEI (Liga Internacional de Professores Esperantistas) e avaliador de proficiência em esperanto autorizado pela Universidade Eötvös Loránd, de Budapeste, Hungria.

Janice Inês Nodari possui graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria (1999) e mestrado em Letras – Inglês e Literaturas Correspondentes pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Atualmente é doutoranda em Estudos Literários no curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), universidade onde atua como professora desde 2012. É professora adjunta e tem experiência na área de Letras, principalmente no ensino de língua inglesa, literaturas de língua inglesa, tradução, ESP, formação inicial e continuada de professores de língua inglesa.

José Carlos Moreira é professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui licenciatura em Letras-Português-Espanhol e mestrado em Linguística Aplicada pela UFPR. Tem experiência em ensino e aprendizagem de Francês como Língua Estrangeira (FLE). Desenvolve pesquisa em Análise do discurso francesa (AD) com temas ligados ao FLE. É coordenador pedagógico do Idiomas sem Fronteiras – Francês na UFPR, programa vinculado ao MEC/SESu.

Jovania Maria Perin Santos é formada em Letras – Português e Inglês pela UTP, especialista em ensino de língua estrangeira moderna (área específica português para estrangeiros) pela UFPR, mestre em estudos linguísticos pela UFPR e doutoranda em estudos gramaticais também pela UFPR. É professora de português como língua estrangeira, formadora de professores na área e elaboradora de materiais didáticos para ensino de português como língua não materna.

Karine Marielly Rocha da Cunha, professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, interessa-se por Cinema e Artes em Geral como instrumento para ensino de Italiano LE, Ensino de Língua Italiana Geral e para Fins Específicos, Lexicologia e Lexicografia Pedagógica, Leitura em LE, Intercompreensão em Línguas Românicas, Terminologia e Tradução. Atua no ensino de História da Língua Italiana, Lexicologia e Intercompreensão em Línguas Românicas. Atualmente desenvolve pesquisa sobre a Língua Italiana no período fascista, interessando-se também pelas repressões linguísticas sofridas pelas línguas românicas em períodos ditatoriais, por dialetologia italiana e pelas cartas dos soldados brasileiros na Itália durante a Segunda Guerra Mundial.

Maria Consuelo Gracioli Bond é formada em Letras – Inglês pela UFPR (2013-2017); mestranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (2018-2020) na área de concentração em Estudos Linguísticos e Linha de Pesquisa em Linguagens, Culturas e Identidade: Ensino e Aprendizagem. Atua como professora de inglês no CELIN/UFPR (Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR) desde 2013, onde aplica suas pesquisas em ensino e aprendizado de Inglês como Língua Estrangeira. Atua também como tradutora e editora de artigos acadêmicos.

Maria Inês Carvalho Correia é doutoranda em Letras pela UFPR (2018-2022), na área de concentração em Estudos Linguísticos; mestre pelo programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (2012-2014), linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, com ênfase no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas; possui licenciatura dupla em Letras Português/Italiano e bacharelado em Linguística e suas Respectivas Literaturas na UFPR (1995-2001). Trabalha com o ensino da Língua e Cultura Italiana através da Cooperativa de Educadores e Instrutores de Línguas de Curitiba (Ceilin). É vice-presidente da Associação de Leitura e Escrita LER.COM.

Mariana Paiva dos Santos, licenciada em Letras – Português e Inglês pela UFPR, é professora voluntária de português para migrantes e refugiados no projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMHIH – UFPR.

Maristella Gabardo possui graduação em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Federal do Paraná (2005) e graduação em Letras – Inglês pela Universidade Federal do Paraná (2008). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando e tendo interesse principalmente nas relações entre tecnologia, sociedade e ensino voltados para: mídias, ensino de línguas estrangeiras modernas, tecnologias educacionais, metodologias ativas, metodologia por projetos, metodologias de ensino a distância, ensino médio, educação para os meios e ensino técnico/tecnológico.

Nicolas Henrique Batista é graduando em Letras – Francês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente atua como professor cooperado de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR), professor de Língua e Cultura francesa no Centro Britânico – Água Verde, e como professor voluntário nos projetos Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMHIH (PLE) e Idiomas para Fins Acadêmicos (FLE).

Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra é professora da Universidade Federal do Paraná (2009). É mestre em Filologia Hispânica pelo Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2003) e mestre em Letras na UFPR (2003). É doutora em Letras (2010) pela mesma instituição de ensino. Atua principalmente nas áreas de ensino de espanhol como língua estrangeira; suas respectivas literaturas; formação de professores de espanhol como língua estrangeira e tradução literária.

Paula Garcia de Freitas possui doutorado em Linguística (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014), mestrado em Letras (Língua e Literatura Italiana) pela Universidade de São Paulo (2008), bacharelado e licenciatura em Letras – Português e Italiano pela Universidade de São Paulo (2003). É professora de italiano do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná e atua principalmente nos seguintes temas: língua italiana, ensino e aprendizagem de italiano como LE, abordagens comunicativas para o ensino de línguas estrangeiras, formação de professores (de línguas).

Rocío Morales Vázquez, formada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal do Paraná em 2008, trabalhou no CELIN-UFPR de janeiro de 2004 a julho de 2005, e posteriormente, de fevereiro de 2008 a dezembro de 2014, fazendo parte da coordenação pedagógica do curso de Espanhol. É também mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB, 2019).

Rosalía Pirolli é licenciada em Letras – Francês pela Universidade Federal do Paraná e mestre em Letras – Estudos Literários pela mesma instituição. Também é mestre em Ciências da Linguagem – Didática do Francês, pela Université Stendhal Grenoble 3. Trabalha atualmente com Literatura Comparada, Literaturas Francesa e Brasileira, tendo realizado também pesquisas na área da Linguística Aplicada. Participou de várias edições da Ação Integrada para o Letramento, evento pluridisciplinar que promove a reflexão e a formação continuada de professores em torno da temática do Letramento. É professora de Francês como Língua Estrangeira desde 2006.

Sara Valente possui duplo diploma de mestrado em Didática do FLE, cursado na Universidade Grenoble Alpes (França) e na Universidade Federal do Paraná (Brasil), realizou estudos específicos sobre a intercompreensão em línguas românicas, com um *focus* prático sobre a experiência de tutor de um curso de intercompreensão na Universidade Federal do Paraná (Brasil, 2015) e na Universidade de Torino (Itália, 2017). Atualmente é professora de francês na Itália, atuando em projetos de intercompreensão nas escolas onde trabalha.



Livro disponibilizado no site da Editora UFPR em agosto de 2021.

O presente livro recolhe uma série de experiências de ensino e aprendizagem dentro dos projetos de extensão que integraram o Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná, CELIN-UFPR, ao longo dos seus mais de 20 anos de existência. Os diferentes capítulos que compõem o volume se inserem nas áreas de Literatura, Linguística e Linguística Aplicada e estabelecem um diálogo entre a extensão, o ensino e a pesquisa; como pilares da universidade. O presente trabalho é uma continuidade do livro *Cursos de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*, publicado em 2016. Nesta ocasião, colocamos o foco nas experiências das diferentes línguas estrangeiras ministradas no CELIN-UFPR (desde os cursos tradicionais de línguas europeias até áreas inovadoras como o ensino a distância, a intercompreensão entre línguas próximas ou os projetos de esperanto). A língua materna e o ensino de português brasileiro como língua estrangeira também encontram o seu lugar nas páginas da obra.

Os organizadores

série
PESQUISA

e-ISBN 978-65-87448-38-1